

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

ProQuest Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600

UMI[®]

**Programme de développement de l'intelligence émotionnelle
par l'art-thérapie pour les préadolescents**

Joséphine Gagnon

Département de Thérapies par les arts

**Rapport de recherche présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès arts (M.A)
en art-thérapie**

**Université Concordia
Montréal, Québec, Canada**

Septembre 2002

© Joséphine Gagnon



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-72965-6

Canada

REMERCIEMENTS

C'est par l'intermédiaire de mon rôle de mère que m'a été inspirée la réalisation cette recherche. Plusieurs idées sont provenues de ma relation avec ma fille unique, Raphaëlle, une préadolescente qui a été une source importante d'inspiration tout au long de son développement. Je désire lui exprimer ma gratitude pour ce qu'elle est et ce qu'elle me permet d'apprendre en sa présence.

Je remercie sincèrement les préadolescentes qui ont accepté de participer à la mise en application du programme. Elles ont été d'une générosité extraordinaire. Je désire également exprimer ma reconnaissance à mon directeur de recherche, monsieur Pierre Grégoire, pour ses précieux conseils. Je tiens à remercier Daniel De Vita pour son aide à la traduction anglaise et Francine Dorval pour son appui inconditionnel, son écoute chaleureuse, son intérêt pour l'intelligence émotionnelle et ses judicieuses recommandations quant à la rédaction de ce document. Merci également à tous les auteurs consultés qui ont partagé leurs connaissances afin d'enrichir le contenu de cette étude.

RÉSUMÉ

Titre : Programme de développement de l'intelligence émotionnelle
par l'art-thérapie pour les préadolescents

Nom : Joséphine Gagnon

Degré : Maîtrise en art-thérapie

Université : Concordia

Année : 2002

Cette recherche propose l'élaboration d'un programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie auprès d'une population préadolescente. Cette forme d'intelligence se compose de plusieurs habiletés favorables à un meilleur fonctionnement personnel et social. L'étude actuelle permet de connaître cette dimension de l'être humain. Bien qu'elle ne soit qu'un survol préliminaire, elle permet de visiter les domaines de l'art-thérapie, de la psychologie et de l'éducation afin d'y découvrir comment les experts de ces disciplines abordent le vécu émotionnel des individus. Une exploration du phénomène de l'intelligence émotionnelle et des émotions sert de base à la construction du programme qui se veut à la fois, préventif et éducatif. Un regard est porté sur la préadolescence afin d'examiner les besoins des jeunes concernant leur développement affectif. L'atelier d'art-thérapie est le lieu intermédiaire, le laboratoire d'expérimentations favorables aux apprentissages des notions propres à l'intelligence émotionnelle. Que ce soit par des exercices, des activités artistiques ou divers jeux proposés et dirigés par l'art-thérapeute, le programme élaboré est structuré de façon détaillée tout en décrivant le contenu de chacune des séances et des activités. Une mise en application du programme est exposée afin de démontrer la pertinence de ce projet. L'évaluation des résultats obtenus auprès d'un groupe de préadolescentes, permet d'identifier les besoins de ces jeunes et d'offrir de nouvelles pistes de recherche pour d'éventuelles études dans le domaine.

ABSTRACT

Title : Emotional intelligence development plan for preadolescents through art-therapy

Name : Joséphine Gagnon

Level : Master in Art-therapy

University : Concordia

Year : 2002

This research suggests the elaboration of an emotional intelligence development program of a preadolescent population utilizing art-therapy. This form of intelligence is composed of numerous positive abilities that lead to a better personal and social functioning. The present study enables to become familiar with this dimension of the human being. Although only a preliminary general view, it allows to visit the realm of art-therapy, of psychology and education to discover how the experts of these disciplines view the emotional experiences of these individuals. A probing into the phenomenon of emotional intelligence and emotions serve as the basis for a construction of a preventive and educative program. The preadolescence aspect is observed to examine the needs of this population concerning their affective development. The art-therapy workshop is an intermediary environment that facilitates the discovery of emotional intelligence notions through experimentation such as exercises, artistic activities or various games proposed and supervised by the art-therapist. The program is structured in a detailed way describing the contents of each session and its activities. A clinical observation of this program is described to demonstrate the relevance of this project. An analysis of the results obtained from these sessions with preadolescents allows to identify the needs of this youth group and offers new interesting leads into research for eventual future art therapy studies.

TABLE DES MATIÈRES

Liste de figures	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	4
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	9
1. L'intelligence émotionnelle	9
2. Les émotions	13
3. Les émotions primaires, secondaires et combinées	15
3.1 La peur	18
3.2 La colère	20
3.3 La tristesse	22
3.4 La honte	23
3.5 La joie	25
3.6 L'amour	26
4. La préadolescence	28
4.1 Définition et caractéristiques du développement	28
5. L'atelier d'art-thérapie	30
5.1 Définition et contenu	30
5.2 Les activités	33
5.3 L'art-thérapeute	37
5.4 L'approche thérapeutique	38
CHAPITRE III : PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE PAR L'ART-THÉRAPIE	39
Atelier 1 : Introduction et présentation	39
Atelier 2 : La peur	43
Atelier 3 : La colère	46

Atelier 4 : La tristesse	50
Atelier 5 : La honte	52
Atelier 6 : La joie	55
Atelier 7 : L'amour	57
Atelier 8 : Atelier-synthèse	60
 CHAPITRE IV : APPLICATION CLINIQUE DU PROGRAMME	 63
1. Recrutement des participantes	63
2. L'espace thérapeutique	64
3. Déroulement de l'atelier	64
3.1 Description des activités	64
 CHAPITRE V : DISCUSSION	 87
1. Vérification de l'hypothèse de recherche	87
1.1 Programme de développement de l'intelligence émotionnelle	88
1.1.1 L'intelligence émotionnelle	89
1.1.2 Les émotions	90
1.2 L'atelier d'art-thérapie	92
1.2.1 L'art-thérapeute	93
1.2.2 Les activités	94
1.3 Interprétation des réalisations artistiques	98
1.3.1 Les couleurs	98
1.3.2 Les symboles	100
1.4 La préadolescence	103
1.4.1 Le groupe	103
2. Observations générales et nouvelles avenues de recherche	105
 CONCLUSION	 110
BIBLIOGRAPHIE	112
ANNEXES	116

Liste des figures

Figure 1	77
Figure 2	77
Figure 3	78
Figure 4	78
Figure 5	79
Figure 6	80
Figure 7	81
Figure 8	82
Figure 9	83
Figure 10	84
Figure 11	85
Figure 12	86

INTRODUCTION

L'adolescence est une étape cruciale dans la vie des jeunes. Sur le plan émotionnel, nous pensons que la plupart de ces individus ne sont pas suffisamment préparés pour affronter cette période de turbulences et de transformations intenses. Prud'homme (1993) souligne qu'à cette étape de sa vie, le jeune expérimente une importante dose d'anxiété devant les changements d'ordres physique, cognitif et affectif qui influencent énormément le développement de sa personnalité. Afin de bien préparer nos jeunes à vivre ces transformations, nous supposons que la préadolescence est une période propice pour leur fournir une éducation émotionnelle qui les aiderait à mieux traverser ce moment de transition vers la vie adulte. Une fois l'âge adulte atteint, ces individus profiteraient des bienfaits reçus à l'aube de leur adolescence. Connaissant mieux leur vécu émotionnel, ils pourraient expérimenter la vie avec une plus grande confiance.

Ce qu'une personne perçoit et vit intérieurement est une réalité à ne pas négliger. Éduquer adéquatement les individus à cette forme d'intelligence demeure une responsabilité sociale qui, selon nous, se pose en élément fondamental pour construire une société meilleure. Pour cette étude, nous élaborerons un programme d'éducation axé sur le développement de l'intelligence émotionnelle et ce, au moyen de l'art-thérapie. Prioritairement destiné aux jeunes de la préadolescence à qui nous souhaitons fournir les enseignements nécessaires au vécu émotionnel, nous valorisons cette dimension de l'éducation comme essentielle à tous les niveaux d'âges. Conscientiser les individus sur ce vécu intérieur en leur fournissant des mots, des exemples explicatifs et des activités, leur permet de mieux se connaître, se comprendre et se respecter. Les expériences sont vécues de façon moins anxieuse parce qu'ils ont en leur possession les éléments de base qui leur permettent de mieux gérer leur vie.

Lors de notre pratique en art-thérapie, nous avons constaté chez plusieurs personnes rencontrées, qu'elles sont peu familières avec leur espace émotionnel. La plupart d'entre elles ne peuvent identifier les émotions et les sentiments qui les habitent. Souvent, elles les fuient, les bloquent et les rejettent parce que cette dimension émotive inconnue leur fait peur au point de menacer leur existence. Par manque de reconnaissance et d'acceptation, les expériences émotives stagnent à un niveau inconscient parce que ces individus sont incapables d'y faire face en les ressentant et les exprimant. Leurs existences s'en trouvent détériorée puisqu'ils sont alors contraints sur les plans énergétique, physique et psychologique.

Il nous apparaît dommage que des adultes soient incapables de reconnaître ce qu'ils ressentent intérieurement. Si des adultes sont aussi confus devant cette partie d'eux-mêmes, c'est qu'ils n'ont pas reçu l'attention et l'éducation nécessaires en ce sens étant enfants. Cette dimension est, à notre avis, un baromètre très efficace pour évaluer les situations courantes de la vie sociale, personnelle et professionnelle. Par le biais de cette étude, nous tenterons de favoriser une plus grande ouverture dans cette direction.

L'objectif spécifique de cette recherche vise l'élaboration d'un programme de développement et d'éducation émotionnelle par l'art-thérapie pour les jeunes de neuf à douze ans. Pour nous, les questions qui se posent en hypothèses sont les suivantes : Une éducation émotionnelle par l'art-thérapie peut-elle être profitable aux jeunes de la préadolescence ? Une telle éducation peut-elle leur permettre de mieux traverser l'expérience de l'adolescence et d'envisager leur vie d'adulte avec plus de confiance ? Ces interrogations pourraient se traduire en un seul questionnement : Est-il concevable et avantageux d'élaborer un programme d'art-thérapie qui vise le développement et l'éducation de l'intelligence émotionnelle chez une population préadolescente?

Le domaine de recherche qui nous intéresse concerne la psychologie du développement. La dimension affective du développement nous intéresse particulièrement. Nous regarderons préalablement, ce que divers spécialistes de l'art-thérapie, de l'éducation, de la psychologie et d'autres disciplines, offrent sur le plan de l'éducation émotionnelle aux jeunes de la préadolescence. Cette revue de littérature servira de guide pour l'élaboration du projet que nous nous proposons de construire pour cette population. À travers le regard de plusieurs auteurs (Beaulieu,2000 ; Bradshaw,1993 ; Chabot,2000 ; Cosnier,1994 ; Désaulniers,1994 ; Filliozat,1997,1999 ; Garibal,2000 ; Goleman,1997,1998 ; Kellogg,1984 ; Lelord et André, 2001 ; Papineau,1992 ; Prud'Homme,1993 ; Rhinehart & Engelhorn,1984, 1987 ; Shapiro,1996 ; Schilling,1996 ; Wilks, 2000 ; Zaral , 1995), nous cernerons les aspects importants à explorer auprès des enfants concernant leur vécu émotif. Ces écrits nous permettront de préciser certains points essentiels afin de révéler la pertinence d'un tel projet qui sera élaboré et présenté par la suite. Une description de la mise en application d'un des ateliers fournira des repères qui permettront, lors de la discussion, de mettre en relief quelques spécificités afin de vérifier notre hypothèse de recherche, d'analyser la pertinence du programme élaboré et de faire part de nos apprentissages. Finalement, nous regarderons les alternatives et les éventualités futures envisageables devant nos conclusions.

Pour parvenir à créer un programme d'éducation émotionnelle par l'art-thérapie, une vaste exploration de la littérature et une connaissance approfondie des divers aspects concernés sont nécessaires. Cependant, nous pensons que l'investissement profitera à plusieurs personnes, surtout aux enfants.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Plusieurs années de recherche dans le domaine des arts et de l'éducation, de même que quelques autres dans le domaine de l'art-thérapie, nous ont amené à constater un immense vide à combler sur le plan de l'éducation de l'intelligence émotionnelle. Plusieurs expériences vécues auprès d'adultes aux prises avec des problèmes de santé mentale, nous ont permis de réaliser l'ampleur de la problématique, puisque la plupart de ces personnes connaissent peu cette dimension affective de leur être. Cette facette ignorée de la vie humaine est plutôt oubliée et refoulée parce qu'elle comporte des aspects souvent douloureux pour beaucoup de gens. De plus, les personnes disposées à éduquer les autres sont souvent elles-mêmes, confrontées à leurs propres limites et difficultés émotives. Sur le plan éducatif, nous pensons qu'une intervention préventive pour outiller les individus à ce niveau, aurait avantage à être planifiée dès le plus jeune âge afin que cette expérience soit intégrée et profitable à l'âge adulte.

Nous savons que l'adolescence est une étape d'importants changements à vivre pour les jeunes. Le vécu émotif est intense pour ces individus qui connaissent de multiples transformations physique, cognitive et affective. Un programme d'éducation émotionnelle par l'art-thérapie avantagerait grandement les adolescents s'ils pouvaient expérimenter ce monde intérieur avant que la période de turbulences ne devienne trop vive. La préadolescence nous apparaît être le moment favorable pour ce type d'éducation afin de préparer les futurs adolescents à affronter toutes ces transformations internes et externes. Les préadolescents bénéficieraient d'un support pour faire face à l'anxiété provoquée par les bouleversements vécus. Notre responsabilité éducative ne se situe pas uniquement au niveau

du développement intellectuel de l'enfant. La dimension affective de la personne est l'autre face à développer pour faire le contrepoids essentiel à tout équilibre.

Une revue de la littérature nous a permis de vérifier si des programmes ou des approches particulières sont élaborés pour aider la croissance affective des individus. Notre exploration littéraire, nous a permis de constater que l'aspect émotionnel est une facette importante à considérer et à développer en art-thérapie. Les art-thérapeutes approchent souvent la dimension émotive des personnes par l'intermédiaire de plusieurs matières qu'ils utilisent lors des activités artistiques. À titre de psychologues et de psychothérapeutes, Beaulieu (2000), Goleman (1997) et Desaulniers (1994) semblent être les auteurs qui rejoignent le mieux ce que nous-mêmes cherchons à traduire en tant qu'art-thérapeute. De plus, dans les autres domaines d'expertise pertinents pour cette étude, surtout celui de l'éducation, nous avons retracé quelques méthodes significatives qui encouragent cette facette du développement humain. Papineau (1992) tout autant que Schilling (1996) nous offre des guides d'activités adaptées selon cette réalité affective de l'être humain. L'approche par le théâtre que propose Prud'homme (1993) ajoute une nuance à la gamme d'interventions possibles à réaliser en ce sens auprès des jeunes. Bien que le nombre de méthodes abordant ce sujet particulier soit, à notre avis, encore trop peu élevé, les ressources mises en place demeurent intéressantes et appropriées pour notre recherche.

Prud'Homme (1993) nous rappelle que pour inciter la croissance personnelle, la connaissance, la compréhension, la reconnaissance des besoins, des intérêts, des affects, des attitudes, des aptitudes et des attentes, sont nécessaires. Il mentionne que l'usage de techniques d'exploration et de connaissance de soi est essentiel. Selon l'auteur, les approches qui favorisent davantage le développement de l'intelligence émotionnelle sont à la fois axées sur le vécu des jeunes tout en encourageant la relaxation du corps et de l'esprit. Permettant

l'exploitation des perceptions et des intuitions, ces exercices incitent à la prise de responsabilités.

En tant qu'art-thérapeute, Kellogg (1984) aborde l'aspect émotionnel par l'usage que font les personnes de la couleur. Selon elle, l'utilisation ou l'absence de certaines couleurs dans leurs réalisations artistiques parle des projections ou des répressions émotives. La couleur revêt donc, une dimension symbolique qui traduit le vécu émotif souvent inconscient des individus. Kellogg (1984), Rhinehart et Engelhorn (1984-1987) proposent des processus de connaissance et de découverte de soi par l'usage des couleurs. Ce travail d'exploration et d'intégration des couleurs permet, selon les auteurs, de clarifier les idées et les émotions tout en favorisant l'épanouissement de l'être. Elles mentionnent que c'est en prenant conscience de ses états émotionnels que la personne clarifie son vécu intérieur. L'expression artistique fournit des informations visuelles sur cette dimension émotionnelle. Ainsi, la personne en prend davantage conscience puisque la couleur exprimée ou choisie lui parle directement. Ce processus permet d'établir un dialogue intérieur entre la couleur et la personne qui l'exprime. L'art-thérapeute sert de guide qui encourage cet échange afin que l'individu devienne de plus en plus attentif à son univers émotif tout en développant sa capacité à l'exprimer de façon consciente et responsable.

Pour discuter de divers thèmes liés à l'intelligence émotionnelle à l'intérieur d'un groupe d'enfants, Beaulieu (2000) suggère l'usage d'illustrations qui font appel à la dimension métaphorique des sujets abordés. Selon l'auteure, cette perspective place l'enfant en situation de confiance puisque les propos rejoins ne le concernent pas directement. Les images présentées sont commentées et mises en relation avec l'un des comportements à améliorer ou à renforcer chez les enfants. La discussion commence par la description métaphorique du comportement. Sans se sentir rejoins personnellement, les jeunes proposent des solutions qui font appel à leur vécu particulier. Goleman (1997) suggère

également l'utilisation d'images pour aborder l'aspect émotif de l'individu. Selon lui, une image intégrée par l'esprit inspire un contenu plus profond. L'intelligence émotionnelle, étant de nature plus intuitive, associe les choses simplement parce qu'elles rappellent certaines ressemblances. Une intervention efficace auprès des préadolescents se fait, selon Beaulieu (2000), par l'intermédiaire d'un symbole concret pour faciliter la concentration sur une situation précise. Cette représentation symbolique donne accès à un univers plus riche et plus vibrant.

Plusieurs documents proposent des exercices qui encouragent une approche de groupe. Les autres membres du groupe servent de support projectif favorisant ainsi, la prise de conscience des émotions et des comportements. La dynamique de groupe en encourage l'expression. Certaines notions essentielles comme le respect de l'individualité ou la résolution de problèmes et de conflits par le dialogue font parties des activités suggérées. D'autres sujets de discussions visent à développer les aptitudes à écouter tout en favorisant la conscientisation des façons de s'exprimer et de répondre à la critique. Ces guides éducatifs explorent tout autant le soi du jeune que son développement physique et émotif. De plus, leur vie sociale et scolaire de même que leurs apprentissages sont abordés pour répondre à tous les aspects de la vie des jeunes (Beaulieu, 2000 ; Bessell, 1975 ; Birckmayer & al., 1982 ; Désaulniers, 1994 ; Goleman, 1997 ; Gunderson & Moore, 1982 ; Irvine Unified School District, 1981 ; Lee & al., 1980 ; M.E.Q., 1986 ; Pearl, 1987 ; Schilling, 1996).

La méthode de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie que nous souhaitons élaborer cherche à favoriser la compréhension des symboles intérieurs de chaque individu, tout en facilitant l'expression verbale et non-verbale de ces représentations. D'après plusieurs ouvrages consultés, les caractéristiques des activités doivent inciter l'observation, l'expression et l'écoute. De plus, la rétroaction face aux activités a davantage à encourager les jeunes à exprimer leurs opinions personnelles afin de développer

leur sensibilité, leur compréhension humaine et leur potentiel créateur. Ainsi, les expériences artistiques proposées favorisent la conscientisation de soi et des autres tout en encourageant la communication dans les relations interpersonnelles. Considérant le corps comme étant le principal outil de l'expression, l'exploration de l'imagination se fait dans un contexte ludique à l'intérieur duquel des jeux et des exercices sont offerts (Prud'Homme, 1983). Afin de faciliter l'intégration des notions abordées, un tel programme de développement de l'intelligence émotionnelle est organisé selon une progression d'ensemble s'échelonnant sur plusieurs semaines d'activités. Bien que suggérant une grande variété d'exercices, l'élaboration d'un projet choisi par les jeunes peut avoir un impact différent sur le degré de participation de chacun.

Parmi les documents consultés, aucun n'intègre l'ensemble des liens entre l'art et l'expression des émotions en un programme structuré. Cependant, ils fournissent d'excellentes pistes pour construire un projet qui encourage le développement de cette intelligence au moyen de l'art-thérapie. C'est pourquoi, la présente recherche vise l'élaboration d'un programme d'art-thérapie favorisant le développement de l'intelligence émotionnelle auprès des préadolescents qui tient compte des critères mentionnés ci-dessus. Éventuellement, ce programme d'activités peut s'ajuster à une population adolescente et adulte afin que tous puissent en bénéficier.

Le prochain chapitre explore en partie les principaux concepts de cette recherche. Une observation de l'intelligence émotionnelle, de la préadolescence et de l'art-thérapie est réalisée afin de définir et de clarifier les bases fondamentales sur lesquelles le programme est élaboré.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente les trois principaux éléments de cette étude : l'intelligence émotionnelle, la préadolescence et l'atelier d'art-thérapie. Il permet, au préalable, de clarifier le concept d'intelligence émotionnelle. Dans une perspective plus générale, il explique ce que signifie le terme « émotion » et, de façon plus spécifique, il définit ce que sont les émotions primaires, secondaires et composées. De plus, une exploration approfondie de chacune des émotions principales : la peur, la colère, la tristesse, la honte, la joie et l'amour, est élaborée. Par la suite, il parcourt les caractéristiques du développement de la préadolescence et regarde également, la réalité émotionnelle des jeunes observée sous la lunette des spécialistes. Pour terminer, il définit l'atelier et les activités d'art-thérapie tout en spécifiant le rôle de l'art-thérapeute dans ce contexte.

Le point suivant nous permet de regarder attentivement les définitions des divers spécialistes qui se sont attardés à ce sujet fascinant qu'est l'intelligence émotionnelle. Cette section nous aidera à saisir la nature propre de cette dimension et d'en connaître la portée sur la vie des individus.

1. L'intelligence émotionnelle

Chabot (1998, p.75) rapporte que Salovey et Mayer sont les premiers à définir le concept de l'intelligence émotionnelle. Pour ces auteurs, il s'agit d'une « série d'habiletés servant à l'appréciation et à l'expression juste de ses propres émotions et de celles des autres ; à s'ajuster efficacement à ses propres émotions et à celles des autres et à utiliser sa sensibilité

pour se motiver, planifier et accomplir sa vie ». Merlevede (1998, p.54) définit cette notion comme étant « un ensemble d'attitudes, d'aptitudes, de convictions et de valeurs qui déterminent la capacité d'une personne à se réaliser dans sa propre vision personnelle d'elle-même et dans son environnement ». Pour sa part, Schilling (1996, p.3) nomme intelligence émotionnelle « la capacité d'acquérir et d'appliquer l'information de nature émotionnelle, de sentir et de répondre émotionnellement ». L'auteure rappelle que cette capacité se situe au niveau du cerveau. Selon elle, les « compétences émotionnelles sont des habiletés comme la conscience de soi, l'empathie, le contrôle des impulsions, l'écoute, la prise de décision, la gestion de la colère etc. selon lesquelles le niveau de développement permet de déterminer la force de l'intelligence émotionnelle et le degré de compétence émotionnelle »

Pour Goleman (1999), l'intelligence émotionnelle passe par la capacité à identifier ses sentiments et ceux des autres. Il mentionne qu'une telle conscience à examiner ses sentiments demande beaucoup d'honnêteté et une grande confiance en soi. De plus, l'auteur explique qu'une gestion adéquate des émotions nécessite une récupération rapide suite à une perturbation émotionnelle. Chabot (1998, p.76) rapporte une définition à partir des notions élaborées par Goleman. Elle concerne « les habiletés permettant de s'automotiver et de persévérer face à la frustration ; de contrôler ses pulsions et d'être en mesure de différer nos sources de gratification ; de régulariser notre humeur et de faire en sorte que le stress ne nous empêche pas de penser ; d'être empathique et de garder espoir dans la vie ». Cette définition inclut l'aptitude à gérer intérieurement ses émotions et celles qui surgissent dans ses relations interpersonnelles.

Selon Goleman (1999), persévérer malgré les frustrations et les obstacles relève de la capacité à s'automotiver. Être empathique nécessite d'être ouvert aux autres pour favoriser l'acceptation des perceptions individuelles différentes des siennes. L'utilisation de ces aptitudes permet de coopérer, de persuader, de guider, de négocier et de régler des

mécontentements. Chabot (1998) rapporte que l'intelligence émotionnelle permet de faire la différence entre l'imaginaire, l'idéal et la réalité. L'auteur mentionne que bien plus que le quotient intellectuel, le quotient émotionnel permet de gérer efficacement la poursuite d'objectifs. Cette capacité aide à transformer l'impulsion en une énergie qui motive à accomplir ses buts. Elle fournit une conscience de l'instant présent faisant en sorte que les pas qui conduisent vers des objectifs particuliers procurent autant de satisfaction que l'atteinte de la cible elle-même.

Tout en étant fondée sur la définition de Goleman, Beaulieu (2000) offre quelques clarifications importantes. Elle désigne l'intelligence émotionnelle comme la base de la connaissance de soi et de ses émotions. Cette forme d'intelligence englobe le respect des forces et des faiblesses de chacun. Pour cette auteure, l'empathie est l'habileté à comprendre et à respecter les autres. L'automotivation est l'audace et la force dont dispose un individu pour prendre des décisions et passer à l'action. Bien que soit essentielle l'intelligence rationnelle, Beaulieu (2000) ajoute que celle de nature émotionnelle en est l'alliée. Ces deux intelligences composent les deux faces d'une même médaille et favorisent l'être global équilibré.

Se référant à l' « International Society of Applied Emotional Intelligence », Chabot (1998) relate dix caractéristiques de l'intelligence émotionnelle. La première concerne le contrôle émotif. Celui-ci consiste à comprendre et à contrôler ses sentiments afin de mieux gérer son humeur. En deuxième lieu, l'auteur mentionne, l'estime de soi. Cette caractéristique touche la capacité à entretenir de bons sentiments envers soi-même malgré les situations extérieures. Troisièmement, Chabot (1998) parle d'une bonne gestion du stress qui consiste à le contrôler et le gérer adéquatement afin d'utiliser à bon escient l'énergie qu'il stimule. Les habiletés sociales viennent au rang suivant. Elles englobent la capacité à entrer en relation avec les autres et à leur être empathique. Le contrôle de l'impulsivité et la capacité à accepter

de différer les gratifications sont les aptitudes de la cinquième caractéristique. Vient ensuite celle de l'équilibre. Celle-ci consiste à maintenir un équilibre entre le travail et la maison, les obligations et le plaisir. L'aspect suivant concerne le développement des habiletés de communication pour favoriser un échange efficace avec les autres. La capacité à gérer ses objectifs de façon appropriée en se fixant des buts réalistes dans tous les domaines de sa vie est la huitième caractéristique. L'avant dernière mentionnée par Chabot (1998) regarde l'automotivation. Celle-ci concerne la capacité à se motiver soi-même dans la poursuite de ses buts. Finalement, l'attitude positive dénote ce comportement persévérant qui fait maintenir le but malgré les moments difficiles. Selon l'auteur, plusieurs études démontrent qu'un haut niveau d'intelligence émotionnelle procure davantage de succès à ceux qui le possèdent. Ces individus étant plus heureux ont des relations plus satisfaisantes et peuvent mieux profiter de la vie. Sur le plan professionnel, ils bénéficient du respect de leurs collègues de travail et de leurs patrons tout en jouissant de plus de promotions.

Filliozat (1999, p.25) nomment cette dimension émotive : intelligence du cœur. Pour elle, il s'agit de « la capacité à résoudre les problèmes posés par la vie...C'est savoir aimer et se construire à travers les épreuves de la vie... ». Notre définition personnelle de ce que représente l'intelligence émotionnelle, rejoint cette dimension du cœur qui parle de façon authentique et vraie. Pour nous, ce concept se traduit par une manière spirituelle d'être. En fait, cette forme d'intelligence concerne davantage la capacité de poursuivre un cheminement intérieur créatif faisant appel à des dimensions plus profondes de l'être. Les émotions et les sentiments guident l'individu à l'écoute de cet espace intime de soi, vers son épanouissement personnel. Y être attentif consiste à répondre à l'intuition sous-jacente qui l'habite. Ayant confiance en cette force qui l'inspire, l'individu est nourri de solutions et de réponses. Ce lieu intermédiaire fertile, à mi-chemin entre la pensée et le senti, trouve un équilibre entre les énergies rationnelles et émotionnelles. Sur un plan plus concret, l'intelligence émotionnelle devient une force intérieure permettant à la personne de discerner ce dont elle a besoin dans

sa vie personnelle et ses relations interpersonnelles. Côté cet univers émotionnel composé à la fois d'éléments conscients et inconscients nécessite d'en connaître les rudiments. Cet espace intermédiaire, fréquemment juxtaposé d'éléments symboliques, peut être angoissant pour certains puisqu'il touche des dimensions profondes et inconscientes de la personne.

Diverses réactions désordonnées peuvent surgir lorsque l'individu ne connaît pas suffisamment cet espace intérieur. Le langage émotif gagne à être développé pour aider les gens à s'y retrouver et se comprendre. Selon Wilks (2000), l'éducation émotionnelle est vitale pour qu'une société évoluée et globale se développe. Cosnier (1994) nous rappelle que les conventions sociales obligent généralement l'individu à canaliser et à réprimer ses émotions. Bien que rendant ainsi l'étude de ce sujet plus ambigu, nous persistons à dire qu'une éducation en ce sens est essentielle à tous pour favoriser le développement d'une société équilibrée.

Afin d'élaborer un programme d'éducation émotionnelle, l'analyse détaillée et approfondie des émotions, qui en sont à l'origine, demeure une composante essentielle à explorer. La prochaine section de ce chapitre définit le terme « émotion » et distingue les émotions primaires, secondaires et combinées. Elle permet également d'observer certaines émotions de base afin de saisir les particularités de chacune.

2. Les émotions

Ayant leur langage propre, les émotions sont des expressions qui révèlent des besoins particuliers et qui donnent des informations à l'individu. Parfois légères, modérées ou intenses, elles habitent l'individu à tout instant. Phénomène intérieur sensitif, le vécu émotif est comme un radar qui détecte les autres et décode l'environnement.

Goleman (1998) nomme « empathie » ce radar social. Pour cet auteur, l'émotion est un mouvement qui incite à l'action et qui permet d'affronter l'existence. Elle inclut le sentiment, les pensées, les états psychologiques et biologiques. Leclercq et André (2001, p.15) définissent l'émotion comme étant « une réaction soudaine de tout l'organisme, avec des composantes physiologiques (le corps), cognitives (l'esprit) et comportementales (les actions) ». D'autre part, Wilks (2000) compare les émotions à un système météo qui annonce les prévisions internes de l'individu. D'ailleurs, Filliozat (1997, p.31) traduit l'émotion comme « un mouvement vers le dehors, un élan qui naît de l'intérieur de soi et parle à l'entourage, une sensation qui dit qui l'on est et qui met en relation avec le monde ». L'auteure ajoute que les émotions ont pour rôle de signaler les situations qui sont importantes pour la personne. Elles permettent également de stimuler les comportements qui les gèrent. Selon Garibal (2001, p.18), le terme émotion est « un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques... » Guitouni (2000, p.23) rapporte que pour Larousse, les émotions sont « des manifestations expressives, physiologiques et subjectives accompagnées de tendances à l'action ».

Chabot (1998, p.61) offre une définition plus détaillée de ce qu'est une émotion. Selon lui, ce terme vient du verbe « émouvoir » qui signifie « mettre en mouvement ». Il inclut également le terme « motion » qui a la même origine que le mot « moteur ». Ainsi, l'émotion est ce qui met en mouvement et fait agir. Il explique que les émotions sont le moteur des comportements. Les mouvements engendrés par les émotions proviennent tout autant de l'intérieur de la personne que de l'extérieur, c'est-à-dire, de l'environnement. L'auteur mentionne que l'émotion est « un état affectif qui comporte des sensations agréables ou désagréables, dont le début est précis, qu'il est lié à une situation explicite et qui a une durée relativement courte ». L'émotion est donc un état affectif aigu, avec un début brusque et une durée courte. Chabot (1998) distingue cinq composantes particulières de l'émotion : les

modifications physiologiques, les sensations agréables ou désagréables, les expressions faciales et corporelles, les comportements adaptatifs et finalement, l'évaluation cognitive.

Une définition générale du terme étant donnée, nous pouvons observer plus précisément les émotions sous leur aspect primaire, secondaire et composé. Ces composantes de l'émotion fournissent une vision plus élaborée de ce qu'englobe le concept généralisé.

3 . Les émotions primaires, secondaires et combinées

Cosnier (1994) et Chabot (1998) s'entendent à dire que tous les spécialistes estiment un nombre déterminé d'émotions primaires, innées et génétiquement pré-programmées. Chabot (1998) rapporte six émotions primaires : la joie, la tristesse, la peur, la colère, la surprise et le dégoût. Cosnier (1994) ajoute à cette liste l'amour et la honte. D'autre part, Zaral (1995) compte cinq émotions principales (colère, peur, tristesse, amour, joie) tandis que Lelord et André (2001) incluent à cette liste la jalousie, l'envie et la honte.

Pour tous ces auteurs, le rôle crucial des émotions fondamentales consiste à assurer la survie de la personne. Afin de permettre à l'organisme d'affronter les divers problèmes de la vie ordinaire, elles nécessitent des réactions rapides et temporaires. Les auteurs rappellent qu'elles sont définies par des expériences, des attitudes et des manifestations physiologiques spécifiques. Cosnier (1994) explique que l'universalité expressive et la fonction socio-adaptative sont deux aspects importants associés aux émotions primaires. Les expressions émotionnelles fondent les systèmes de communication interindividuelle. C'est particulièrement à travers les mimiques faciales typiques que les émotions sont reconnues pour renseigner autrui. L'auteur ajoute que chaque émotion s'appuie sur un contexte physiologique particulier. La colère, la peur, le dégoût et la tristesse démontrent des représentations spécifiques de mise en action au niveau du système nerveux.

Il semble que ce soit un certain type de situations et de problèmes vitaux qui provoquent telle ou telle réaction. Cependant, le contexte culturel, les traditions, les structures et les idéologies sociales peuvent influencer les modalités expressives.

De façon générale, il y a concordance entre l'expérience émotionnelle et son expression. Cependant, pour Cosnier (1994), l'expérience et l'expression sont dissociables. L'expression est modifiable et peut-être transposée à des fins de dissimulation et de mensonge. Elle peut également se développer en l'absence d'expérience émotionnelle authentique. Chaque individu peut extérioriser sur demande, une mimique de surprise ou de colère sans être véritablement affecté intérieurement par la surprise ou la colère. Cependant, l'imitation faciale d'une expression émotive peut amener à ressentir les émotions correspondantes. Selon Cosnier (1994), nous pouvons différencier les émotions primaires des autres états affectifs (sentiments et humeurs) par la réaction rapide provoquée par un événement précis et la durée limitée en secondes de cette réaction. L'émotion surgissant brusquement n'est ni volontaire, ni raisonnée. Elle est inévitable puisqu'elle n'est pas choisie intentionnellement. L'auteur mentionne qu'anticiper une émotion diminue l'effet de surprise et permet ainsi de la réduire et de prévoir des ajustements régulateurs. Ces réactions spontanées sont essentielles lorsque l'individu doit se défendre pour sa survie.

Chabot (1998, p.25) signale que « de nombreuses réactions émotionnelles sont souvent inutiles et même nuisibles lorsqu'elles surgissent sans raison dans des circonstances qui ne mettent nullement en jeu notre survie ni celle des autres ». Ces réactions démesurées sont ce qu'il appelle les émotions secondaires. Elles sont composées de réactions émotionnelles primaires associées à divers événements. Pour cet auteur, ce type d'émotions résulterait davantage d'un comportement appris. Pour illustrer ce qu'est une émotion secondaire apprise, Chabot (1998, p.26) donne l'exemple suivant : « La peur de perdre son travail comporte une foule de représentations mentales de ce que cela peut occasionner, et

tout indice ou toute idée de perdre son emploi acquiert le pouvoir de générer une émotion de peur et d'insécurité ». Pour l'auteur, cette forme de peur revêt une dimension cognitive puisqu'elle est liée à notre évaluation de la situation. Ainsi, selon Chabot (1998), la plupart des émotions que nous ressentons au cours d'une vie appartiennent à la catégorie des émotions secondaires.

Aux émotions primaires et secondaires, que Chabot (1998) qualifie de simples, s'ajoutent les émotions combinées, un mélange émotif plus complexe. Dans l'univers des émotions, tout n'est pas noir ou blanc, mais teinté à l'infini. L'auteur explique cette notion en se référant aux couleurs primaires (rouge, jaune, bleu). À partir d'elles, les couleurs secondaires sont formées. Un mélange de jaune et de rouge combinés donne une couleur orangée. Ainsi, tout comme le rapporte l'auteur, la soumission est un mélange de peur et d'acceptation ; l'amour, une combinaison de joie et d'acceptation alors que la crainte est l'union de la peur et de la surprise. De son côté, Zaral (1995) mentionne que la jalousie est un mélange de colère et de peur tandis que la honte en est un de peur et de rage devant l'impuissance. Cosnier (1994) soulève deux groupes d'émotions. Il considère la colère et la joie comme des émotions bavardes puisqu'elles suscitent les discussions. Il catégorise la peur et la tristesse parmi les émotions silencieuses car les absences de parole sont fréquentes en leur présence.

À partir de ces données préliminaires, un examen détaillé de six des émotions considérées comme fondamentales est présenté. La peur, la colère, la tristesse, la honte, la joie et l'amour sont observés dans leurs différentes nuances afin de définir et cerner les caractéristiques qui les composent.

3.1 La peur

Selon Garibal (2001), la peur est une émotion primaire essentielle pour se préserver de tous les dangers. Étant une réaction dans l'organisme qui sonne l'alerte et qui mobilise les ressources de la personne face au danger, Filliozat (1997) mentionne que la peur choisit la meilleure attitude à prendre pour se protéger, soit : fuir, combattre ou faire le mort. Cette émotion a pour fonction d'assurer notre protection.

Garibal (2001) rapporte que l'anxiété est une peur sans objet, essentiellement mentale, qui se révèle sous la forme d'un vague sentiment d'attente d'une difficulté ou d'un danger. Procédant de trois phases qui forment un cercle vicieux, l'anxiété est d'abord une pensée (enregistrement de l'information par le cerveau), ensuite, elle est ressentie (réception par le corps) puis finalement, elle devient opérante (adoption d'une conduite conséquente). Lorsque des désordres physiques s'ajoutent, l'anxiété se transforme en angoisse.

Selon Filliozat (1999), un enfant méprisé dans sa peur peut devenir un adulte inhibé et méfiant. La peur niée et profondément enfouie dans l'inconscient peut conduire à des réactions incompréhensibles et démesurées. Pour étouffer l'angoisse, plusieurs individus vont s'abandonner à des drogues. L'auteure ajoute que certains vont demeurer craintifs toute la vie parce qu'ils ne peuvent exprimer cette peur qui leur paraît insurmontable. D'autres ne peuvent s'investir dans une relation et vivre l'intimité parce que pour eux, la dépendance à autrui est dangereuse. Ils n'ont pas connu la confiance de leurs parents qui demeuraient insensibles à leurs peurs. Filliozat (1999) mentionne que plusieurs personnes ont besoin d'expérimenter des sensations extrêmes pour toucher leur peur refoulée qui demande à surgir et ainsi, leur permettre de se sentir vivre. Pour contrer cette crainte sous-jacente, d'autres vont prendre des

risques démesurés pour tester leurs capacités de contrôle et de maîtrise d'eux-mêmes. Certains vont développer une réaction phobique qu'ils focalisent sur un objet (eau, ascenseur, auto, animal, etc.) afin de limiter leur peur.

Selon Filliozat (1999), pour un enfant, toute peur a sa raison d'être. Elle mérite d'être respectée, écoutée et accueillie. Un individu courageux est davantage quelqu'un qui reconnaît sa peur. Ce n'est pas celui qui ne la ressent pas. L'admettre et l'accepter permet d'en tirer les enseignements qu'elle apporte. Ne pas éprouver de peur est dangereux car fondamentalement, c'est une émotion naturelle qui informe de la présence d'un danger. Filliozat (1999) constate que certaines peurs disproportionnées et paralysantes sont inutiles. Par contre, elles doivent être entendues comme des messages à décoder qui informent sur la personne exprimant quelque chose à travers elles. Les peurs sont à reconnaître, à respecter, à accompagner, à traverser et à dépasser.

À certains âges de l'enfance, Filliozat (1999) mentionne que les peurs sont tout à fait normales. Cependant, si elles perturbent la vie de l'enfant, si elles s'amplifient et durent dans le temps, elles deviennent problématiques. Des peurs injustifiées ou disproportionnées sont souvent des projections de d'autres angoisses sur des objets bien éloignés de l'objet réel de la peur ou de la colère réprimée. Par exemple, la peur des araignées tissant sa toile et paralysant ses proies peut symboliser une mère envahissante devant laquelle, il est difficile de fuir. La peur est contagieuse et peut se transmettre par les parents ou par d'autres enfants.

Le courage se fonde sur les peurs. Exprimer la colère, affirmer sa propre puissance permet de diminuer la crainte. En témoigner permet de se construire, de se rassurer, de se respecter et de se faire respecter dans ses besoins.

3.2 La colère

Garibal (2000) mentionne que la colère est une réaction imbibée de peur que l'on tente de projeter sur l'autre pour se défendre. La colère permet de signaler son mécontentement ou son désaccord sur un sujet, de reprocher ou d'obtenir quelque chose. Elle permet d'imposer une idée ou d'arrêter un processus inadéquat et, lorsqu'elle est exprimée de façon appropriée, la colère procure soulagement et bienfaisance.

Sur le plan physiologique, Garibal (2000) affirme que la colère a pour point de départ, le ventre. Ensuite, elle monte dans l'estomac en passant par la colonne vertébrale, les poumons et les muscles supérieurs pour finalement s'extérioriser par la voix et les gestes. Selon l'auteur, la colère inhibée s'exprime intérieurement par des malaises psychosomatiques : colites, lombalgies, migraines, cancers. Wilks (2000) rejoint Garibal (2001) lorsqu'elle note que la colère est une sensation désagréable à travers laquelle de nombreuses modifications physiologiques (battements de cœur, serrement au niveau de la gorge ou de la poitrine, indigestion, sensation de faim, irritation intestinale, picotements, douleur au cœur-poitrine, maux de tête, fatigue etc.) se manifestent. Ces transformations physiques préparent la personne à réagir par le combat ou par la fuite. Souvent déclenchée par une autre émotion telle que, la peur, l'anxiété, la vulnérabilité, l'ennui, la fatigue, le stress, l'impatience, le sentiment d'abandon et la rancœur, la colère peut être court-circuitée et être vécue sous forme de dépression.

Pour Filliozat(1999), la colère est une réaction faisant suite à la frustration et à l'injustice. Elle sert l'identité et permet de défendre ses droits, son intégrité et son territoire en maintenant ses frontières corporelles, psychologiques ou sociales. Elle

donne la capacité de s'affirmer pour se faire respecter. Selon elle, les gens incapables de ressentir et d'exprimer leur colère deviennent souvent des victimes impuissantes.

L'expression de cette émotion est nécessaire pour sentir sa puissance et faire face à la frustration. L'auteure mentionne que pour obtenir l'harmonie dans ses relations interpersonnelles, la confrontation et le dialogue servent davantage que le silence et le déni de soi.

Filliozat (1999) fait une distinction importante entre la colère et la violence. Résultant du refoulement de la colère, la violence parle sur l'autre, l'accuse et cherche à le blesser pour le détruire, contrairement à la colère qui ne parle que de soi et de ses besoins. Bien que la violence soit une tentative de protection contre l'intensité d'un malaise, elle le projette sur autrui par des accusations alors que derrière celles-ci, se cache un besoin à décoder.

Filliozat (1999) nous rappelle que bien des adultes hésitent à écouter les colères de leurs enfants. S'installant dans la dynamique d'un jeu de pouvoir, ils deviennent en compétition avec leur progéniture. Souvent, ces parents n'ont pas eu la liberté dans leur enfance d'exprimer leurs mécontentements et leurs frustrations. Leurs anciennes rages étant coincées en eux, ils sont terrifiés à l'idée qu'elles puissent resurgir. L'auteure ajoute que l'enfant s'exprime comme il peut avec ce qu'il a et cherche à attirer l'attention sur ses besoins. Ne formulant pas adéquatement les choses, il n'identifie pas ce qui se passe en lui. La fureur d'un enfant signale une nécessité. L'adulte qui l'accompagne a pour rôle de garantir des limites et d'identifier le besoin qui se cache sous le couvercle de la colère. De plus, il peut aider l'enfant à canaliser son énergie, à restaurer son sentiment d'intégrité, à se réparer malgré le manque ou à s'affirmer face à l'injustice. Pour Cosnier (1994), la colère est une émotion bavarde qui

suscite les discussions. Outil de la gestion de la frustration, la colère est à vivre, à sentir en soi, à traverser.

Il y a donc les colères saines, non violentes, structurantes et les colères déplacées, excessives, violentes, destructrices. Les premières sont à écouter, les secondes sont à décoder. Toutes sont à respecter, car elles signalent un besoin. La colère se jumelle généralement à la peur et à la tristesse. Examinons cette dernière pour mieux la comprendre et l'identifier.

3.3 La tristesse

Cosnier (1994) qualifie la tristesse d'émotion silencieuse et l'associe au repli sur soi. Selon Garibal (2001), la tristesse se traduit par une humeur maussade, une douleur morale, un chagrin qui isole temporairement. Physiologiquement, la tristesse produit des larmes dont l'écoulement soulage la tension corporelle et mentale. Évidemment, la retenue des larmes accroît la tension. Pour cet auteur, la tristesse est une passerelle qui permet d'accéder à une autre étape afin d'effectuer un travail de deuil. Filliozat (1997) écrit que la tristesse est l'émotion naturelle face à la perte ou la déception. Elle peut prendre les couleurs du découragement, de la nostalgie, du désespoir ou de la consternation. L'auteure mentionne que les pulsions agressives sont retournées contre soi lorsque le ressentiment n'est pas exprimé. Alors, utilisant cette énergie contre soi-même, la fatigue s'installe et l'individu s'épuise physiologique et psychologique.

La dépression trouve son soulagement dans la reconnaissance des émotions profondes et la compréhension de l'origine du retournement contre soi des affects douloureux dans l'enfance. De plus, Filliozat (1997) ajoute que la restauration de l'estime de soi et l'apprentissage de l'expression de la colère complètent le traitement. Elle signale que

les personnes qui connaissent une perte ont davantage besoin de vivre leurs émotions, de pleurer la perte, d'exprimer leur rage, leur frustration, leur désespoir et de songer au sens de leur propre vie que de consommer des antidépresseurs ou des régulateurs d'humeur pour éviter de sentir leur souffrance. Les enfants ont besoin d'aide pour apprendre à formuler leurs manques. Ils ont besoin d'être rassurés, écoutés, respectés et non anesthésiés, forcés à travailler ou menacés.

Filliozat (1997) fait remarquer que l'acceptation intellectuelle est bien différente de l'acceptation émotionnelle et affective. La véritable acceptation passe par la libre expression des émotions. Étant une étape du deuil, la tristesse est le signe de son accomplissement. Elle permet de progresser vers l'acceptation de la réalité et de se retrouver. Étant tournée vers l'intériorité, l'énergie de l'individu est utilisée à la reconstruction de son identité propre. Une période de tristesse est un temps de repos, de désinvestissement de l'extérieur et d'investissement de soi. Pour Wilks (2000), le chagrin qui permet de passer d'un état à un autre est essentiel pour tout changement et toute progression. Il est comme un tunnel obscur à traverser avant de réapparaître à la lumière. Dépasser sa peine est suivre ce parcours et avec le temps qui passe, le chagrin est assimilé.

La honte est la prochaine émotion que nous allons définir. Elle est classée parmi les émotions combinées parce qu'elle est provoquée par d'autres sentiments sous-jacents qui la composent.

3.4 La honte

Lelord et André (2001) qualifient la honte d'émotion intense ressentie lorsqu'une personne se sent inférieure et abaissée sous le regard des autres. Par une auto-évaluation de sa personne et une vision négative d'elle-même, elle se juge indigne en ayant le

désir de disparaître, de s'enfuir ou d'agresser en cas d'humiliation. La honte est caractérisée par le rougissement, l'abaissement du regard et de la nuque, la difficulté à sourire et à s'exprimer. Certaines personnes se cachent le visage ou se couvrent les yeux de leurs mains.

Selon Lelord et André (2001), la honte sert à protéger son identité dans un groupe. Elle peut survenir dans certains domaines (conformité, entraide, sexualité, statut-compétition) lorsque les autres perçoivent que nous ne parvenons pas à atteindre les normes du groupe. Le comportement étant à la source de la honte possède deux caractéristiques : à la fois perçu négativement par le groupe et la personne honteuse elle-même, il définit l'identité de l'individu dans le groupe. Une personne indifférente aux normes du groupe peut se sentir embarrassée si elle ne répond pas aux attentes de ce dernier, mais n'éprouve pas de réel sentiment de honte.

Lelord et André (2001) signalent que l'embarras ou gêne est un dérivé de la honte. Cependant, il s'en distingue par l'intensité émotionnelle plus faible et l'absence de pensées de dévalorisation ou d'infériorité. L'embarras donne envie de réparer son erreur de comportement et peut simplement survenir sous l'effet d'être l'objet de l'attention d'autrui. En ce qui concerne la culpabilité, Lelord et André (2001) mentionnent que celle-ci a une composante cognitive plus forte qui porte la personne coupable à ruminer des pensées torturantes par rapport à une vision négative de son comportement lors d'un dommage causé aux autres. Elle peut également avoir le désir de s'excuser ou de réparer ses torts. Elle n'a pas d'effet direct sur l'identité et ne provoque aucun sentiment de dévalorisation personnelle.

Bradshaw (1993) considère la honte comme une émotion normale ayant pour fonction de rappeler les limites humaines qui fondent l'humilité. Cette émotion saine peut devenir toxique lorsqu'elle se transforme en un état d'esprit permanent qui contamine toute l'identité amenant la personne à se sentir déficiente en tant qu'être humain. Elle détruit

l'identité réelle et pour s'en défendre, la personne développe une identité fausse vivant ainsi, dans la dissimulation et le secret.

Lelord et André (2001) souligne que certains enfants reçoivent une éducation qui favorise l'apparition de la honte. Celle-ci peut perdurer une fois qu'ils sont devenus adultes et nuire considérablement à leurs relations aux autres. Les enfants qui sont aimés de façon conditionnelle et qui doivent se conformer aux désirs de leurs parents en sont un bon exemple. Certains parents ont des exigences trop élevées par rapports aux possibilités de l'enfant faisant ainsi connaître un vif sentiment d'inadéquation et de honte puisqu'il ne peut répondre aux attentes de ses éducateurs. De plus, la critique, la moquerie ironique, dédaigneuse ou méprisante peuvent imprégner une honte toxique à l'enfant. Les enfants qui éprouvent souvent de la honte sont plus en retrait ou plus agressifs que les autres, avec une estime de soi plus faible. Par contre, permettre à certains d'éprouver de la culpabilité pour certains de leurs actes favorise les comportements de réparation ou d'entraide tout en augmentant l'empathie.

Les deux dernières émotions examinées sont à l'opposé de celles qui viennent d'être étudiées. Elles sont qualifiées de « positives » puisqu'elles permettent de ressentir des sensations agréables.

3.5 La joie

Wilks (2000) parle de la joie comme étant une forme de grâce qui arrive quand l'individu est engagé dans quelque chose. Elle survient au cours d'une activité et est liée au moment présent. Venant de l'intérieur, la joie montre le potentiel créateur et transformateur. Selon l'auteure, l'essence de la joie est indépendance et liberté. Pour sa part, Garibal (2001) définit la joie comme étant une onde bénéfique qui envahit le corps et l'esprit. Composée

d'une sensation d'exaltation, de bonheur et de complétude, la joie engendre la sécrétion d'hormones euphorisantes (endorphines) qui accentue davantage le bien-être. Pour Filliozat (1997), la joie est l'émotion de la réussite et de l'intimité. Elle ne dépend ni des richesses extérieures, ni des circonstances, mais de la capacité à vivre l'intimité.

Wilks (2000) décrit l'extase comme étant une forme extrême de la joie. Associé à la compassion et au non-attachement, au moment de l'extase, le temps et l'espace n'existent plus. Certaines traditions orientales nomment cet état « la béatitude ». D'autres catégories de gens parlent « d'état de grâce ». Ces états se caractérisent par une concentration intense, une perte de conscience de soi et une perception altérée de l'écoulement du temps. L'auteure rapporte que lors de ces moments d'extase, la chimie du corps se transforme à un tel point que le système immunitaire fonctionne mieux. L'auteure souligne que toutes les activités qui ont un sens aux yeux de ceux qui les pratiquent sont susceptibles de pouvoir les déclencher. Selon elle, la grâce découle de la compétence, de l'acceptation des limites et des objectifs poursuivis. Le chaos ne peut conduire à cette forme de fluidité particulière. Un moyen suggéré par Wilks (2000) pour ouvrir le passage à la grâce est le renoncement des exigences tout en laissant être ce qui est. Elle termine en mentionnant que la recherche du plaisir et de la permanence, les fantasmes et le refus d'accepter la réalité, le conditionnement social et le manque d'attention sont des attitudes empêchant la rencontre avec ces états bénéfiques.

3.6 L'amour

Selon Garibal (2001), il existe plusieurs formes d'amour et de multiples façons d'aimer. L'amour est une émotion vive, un état affectif qui pousse à des élans d'estime, de générosité, d'affection et de tendresse envers les autres. Wilks (2000) définit l'amour comme étant une force de motivation, de transformation qui transporte au-delà de soi vers un espace plus vaste et plus généreux. L'aptitude à aimer se construit sur le vécu de l'amour parental,

la compréhension de l'amour fraternel et l'engagement à s'aimer soi-même. L'auteure explique que ces formes d'amour sont de nature inconditionnelle. L'amour fraternel permet de reconnaître les différences tandis que s'aimer soi-même consiste à avoir une attitude aimante envers son propre développement personnel.

Filliozat (1997) mentionne que pour aimer librement, la libération des sentiments inconscients de honte et d'indignité est nécessaire. Sur le plan physiologique, les scientifiques expliquent que les états amoureux sont similaires à ceux obtenus sous l'effet des amphétamines. Les circuits nerveux sont saturés d'endorphines. Elles déclenchent des sensations physiques fortes. C'est pourquoi, les amoureux vivent une période d'euphorie qui donne envie de crier sa joie et son amour. Selon l'auteure, l'émotion d'amour, très présente au début d'une relation, est intense et violente. Elle souligne que l'amour authentique est un sentiment qui s'établit à partir d'une relation tissée jour après jour. Le sentiment d'amour s'installe progressivement tout en ayant besoin d'être ponctué d'émotions tendres pour durer. Aimer est une attention qui encourage la croissance et la vie de l'autre. Filliozat (1997) ajoute que le véritable amour est fait d'empathie et de partage, d'attention et de respect, d'intimité et de tendresse, de proximité affective et de gratitude. Il entraîne la responsabilité et implique de faire attention à l'autre dans ses besoins. La communication et l'écoute mutuelle sont des conditions nécessaires à l'entretien d'un amour authentique. Indissociable du respect, il est incompatible avec l'humiliation. Aimer, c'est la capacité de s'ouvrir à la réalité de l'autre, tel qu'il est et l'encourager dans sa voie. La gratitude est une facette incontournable de l'amour vrai. C'est un élan issu de l'intérieur. L'amour vrai est, selon Filliozat (1997), la capacité à vivre l'intimité. Cet espace relationnel favorise les échanges directs, spontanés et authentiques. Il implique une grande réceptivité et ouverture à l'autre.

L'amour est l'énergie positive qui motive et fait aimer la vie. Il alimente le courage et éveille la créativité. Aimer, c'est construire. Cultiver l'amour commence par celui

qu'on se porte à soi-même. Ainsi, il se multiplie et engendre un rayonnement débordant sur les autres qui le reçoivent autour de soi.

Le point suivant aborde une période de la vie où il est à notre avis favorable d'aborder ce thème des émotions. Le développement de l'intelligence émotionnelle est approprié à la préadolescence puisque ces notions permettent de se connaître et de se comprendre sur le plan émotif afin d'envisager les bouleversements tant physique qu'émotionnel qu'engendrent l'adolescence. Ces outils de connaissance de soi aident au passage vers la vie adulte.

4. La préadolescence

4.1 Définitions et caractéristiques du développement

Prud'Homme (1993) définit la préadolescence comme une période transitoire du développement humain qui débute avant la puberté et qui se termine vers la fin de celle-ci. Au cours de cette période du développement, plusieurs changements qui s'amorcent se complètent au cours de l'adolescence. Comme ces transformations se situent aux niveaux physique, cognitif et affectif, elles provoquent une imposante quantité d'anxiété chez les jeunes. Elles concernent davantage la manière dont les préadolescents se perçoivent et s'évaluent.

Prud'Homme (1993) fait remarquer que le jeune est de prime abord affecté dans son image corporelle. L'activité des systèmes endocrinien, cardiovasculaire, respiratoire et reproducteur s'enclenche et bien que le rythme de croissance varie d'un individu à l'autre, de multiples transformations physiologiques se produisent rapidement. L'image corporelle est une source majeure de préoccupation pour le préadolescent car l'organisme entier

travaille à intégrer toutes les transformations qui surviennent. Sur le plan cognitif, l'auteur observe que les jeunes développent leur habileté à penser de façon abstraite. Les changements touchent les perceptions de soi concernant les goûts et les intérêts, les aspirations, les qualités, les défauts, les aptitudes et les capacités. Socialement, les relations avec les pairs prennent de plus en plus d'importance. Afin d'être confirmé dans ses apprentissages, le jeune cherche à trouver de l'approbation à l'extérieur de la famille. Pour se distinguer de ses parents, il s'identifie à un groupe de pairs et explore les rôles sociaux qu'il a à jouer. Entremêlée de phases d'oscillations et de distinctions, la période lui permet d'identifier qui il est.

Selon Prud'Homme (1993), le préadolescent amorce le travail qui va lui permettre de modeler son identité. Étant à l'étape de la différenciation de soi, la période en est une de reformulation de l'individu. La quête de l'identité véritable passe par la conquête de l'autonomie personnelle. De plus, l'auteur souligne que les changements observés à tous les niveaux se caractérisent par leur continuité d'un stade à l'autre. En tenant compte de ces aspects du processus de différenciation de soi, Prud'homme (1993) mentionne qu'une fois l'identité modelée, intervenir sur ce plan est plus difficile. Puisque le concept de soi est plus fermement établi, les chances de pouvoir y remédier sont réduites. Une intervention précoce est favorable pour aider la personnalité, encore malléable, à intégrer les notions propres à l'intelligence émotionnelle.

Afin de mieux aborder ces notions, la mise en place d'un atelier exploratoire qui permet les échanges sur le sujet est favorable. Le point suivant expose le lieu intermédiaire à l'intérieur duquel des thèmes spécifiques reliés au vécu émotif sont expliqués et mis en pratique pour bien en saisir le sens.

5. L'atelier d'art-thérapie

5.1 Définition et contenu

L'atelier d'art-thérapie est un lieu de rencontre intermédiaire qui encourage l'expression personnelle par l'utilisation des arts. Il favorise le partage des opinions, l'écoute, la mise en pratique des notions abordées et l'élaboration d'idées pour susciter des solutions aux divers problèmes posés par les participants. Ce lieu est un espace de confiance où chacun peut librement exposer ses expériences et discuter ouvertement de ce qui lui occasionne des difficultés. L'animation est assurée par la présence d'un art-thérapeute informé et sensible aux aspects du développement de l'intelligence émotionnelle par l'intermédiaire des arts.

Le programme d'art-thérapie que nous proposons est un parcours préliminaire au développement de l'intelligence émotionnelle chez les préadolescents. Parce qu'il dure toute une vie, notre but est de fournir un point de départ à ce long processus de croissance de la vie émotionnelle. Cette étape vise surtout la connaissance et la reconnaissance de leurs émotions personnelles et de celles des autres. Elle comprend également le développement d'un vocabulaire émotionnel approprié afin de permettre aux jeunes de devenir plus attentifs à leur vécu intérieur. De plus, tout en prenant conscience de leur imagerie intime, ils apprennent à faire des liens entre ce qu'ils sont et ce qu'ils vivent. Ils peuvent davantage identifier ce qu'ils ont à modifier dans leurs comportements ou leurs réactions.

Schilling (1996) mentionne qu'une interaction efficace avec les autres nécessite d'être conscient de soi et de ses émotions. En apprenant à se connaître et à identifier ce qu'ils ressentent, les jeunes comprennent à la fois leur fonctionnement individuel et celui qu'ils adoptent lorsqu'ils se trouvent en relation avec les autres. Étant plus conscients de leurs

forces, de leurs habiletés et leurs qualités, ils expriment leurs sentiments et leurs idées de façon appropriée tout en apprenant à écouter et à respecter les autres.

Pour se faire, l'atelier d'art-thérapie adopte un caractère global et une dimension collective qui procure des occasions de rencontres et d'échanges avec les autres. Tout en proposant divers types d'expériences qui les mettent en relation, les jeunes apprennent à se connaître et à s'exprimer sur le plan artistique. En ce sens, l'éducation émotionnelle bénéficie de l'utilisation des outils de croissance proposés par l'art-thérapie. Encourageant la créativité et la communication, l'atelier d'art-thérapie permet l'utilisation de différents langages pour signifier un vécu intérieur souvent inconscient chez beaucoup de jeunes. L'expression peut se faire à travers l'utilisation de divers médiums ou approches artistiques : le dessin, la peinture, la sculpture, le collage, l'écriture, le mouvement, le son, les improvisations, les mots. Que le langage soit verbal, gestuel, écrit, pictural ou spatial, l'encouragement porte sur les capacités des jeunes à imaginer, à créer et à s'exprimer. Par la participation à des expériences variées, l'expression verbale et non-verbale des images intérieures des jeunes est stimulée. Placés dans de réelles situations d'apprentissage, ils peuvent observer, écouter et réagir face aux autres tout en faisant part de leurs opinions personnelles.

Tel que suggéré par Schilling (1996), le partage en cercle est un mode privilégié de fonctionnement pour favoriser les discussions de groupe. Cette structure à l'intérieur de laquelle l'acceptation authentique est essentielle, procure aux participants un espace sécuritaire de respect où chacun a l'opportunité de trouver des réponses et des solutions à ses questionnements ou ses problèmes. Le cercle devient un lieu de développement des habiletés d'expression, d'écoute, de compréhension et de communication des expériences et des sentiments de tous. Schilling (1996) mentionne l'importance d'en faire un endroit qui favorise la collaboration et qui répond aux besoins de chacun en évitant les comparaisons et les

jugements. L'auteure souligne que le cercle de partage permet la connaissance de soi et des autres, la gestion des émotions, le développement de l'identité, la responsabilisation, l'empathie, la communication et les habiletés interpersonnelles. De plus, il favorise une participation volontaire aux échanges et les jeunes demeurent libres d'y aborder des expériences réelles de leur vie. L'exploration verbale et l'écoute de leur vécu favorisent la découverte approfondie de leur univers intérieur tout en accentuant la compréhension de celui des autres. Ainsi, les jeunes apprennent que les sentiments, les pensées et les comportements sont réels et expérimentés par chacun. Ils se reconnaissent et s'identifient dans leurs succès et leurs échecs. Ils comprennent leurs ressemblances et leurs différences et constatent qu'ils sont uniques. Développant leur conscience des autres, ils apprennent à se faire confiance et à faire confiance à leurs capacités d'êtres humains.

Selon Prud'Homme (1993), l'apprentissage des habiletés dans un climat de confiance, de liberté et d'expérimentation aide les participants à clarifier, à développer et à organiser leurs idées afin de communiquer adéquatement leur vécu émotif. L'investissement se traduit par des projets artistiques et des discussions qui engendrent une réflexion personnelle permettant une élaboration approfondie des idées. Les apprentissages sont directement liés à la découverte de soi et la capacité des préadolescents à prendre la parole sur ce qu'ils vivent intérieurement. De plus, ils apprennent à transposer cette expression verbale en un langage artistique au moyen d'un médium proposé ou choisi par eux.

Le programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie consacre une part importante à l'émergence des images intérieures des enfants et vise l'éveil de leur sensibilité. Il donne l'occasion aux préadolescents de communiquer de tout leur être. Ils peuvent utiliser leur corps, exploiter leur imagination, développer leur intuition et leur créativité. Prud'Homme (1993) mentionne que l'exploration des divers médiums et approches artistiques liés à l'usage de techniques de connaissance de soi peut

accroître les attitudes positives chez les jeunes. Tout en prenant conscience de soi et des autres, l'atelier offre par l'expression créatrice, l'observation, les imitations et les échanges interpersonnels, la possibilité de mieux se connaître et de développer son intelligence émotionnelle. Ainsi, la conscience s'éveille et le développement individuel de chacun s'intensifie.

Mieux comprendre la vie émotive, connaître et reconnaître les émotions, les exprimer de façon appropriée, accepter les émotions désagréables, clarifier et modifier certaines idées et comportements pour percevoir et vivre plus adéquatement la réalité font partie des aspects abordés lors de cette étape préliminaire sur laquelle nous concentrons notre intervention. Pour parvenir à toucher ces notions de la vie affective, certaines activités sont plus adéquates et favorisent une meilleure entrée dans cet univers.

5.2 Les activités

Le programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie que nous proposons est d'une durée globale de huit séances à raison d'une rencontre par semaine. Les activités se déroulent en petits groupes de huit à douze participants. Ces groupes sont de préférence hétérogène donnant l'occasion à chacun de partager son expérience et de découvrir des perceptions différentes de la sienne dans un climat de confiance et de stabilité. Chaque rencontre est d'une durée de deux heures. L'espace est aménagé afin que les enfants puissent s'asseoir confortablement sur des coussins ou autour d'une table. Le matériel nécessaire à chaque atelier est préalablement préparé bien que les jeunes puissent dans certaines circonstances choisir leurs matériaux artistiques préférés.

Les premières sessions rappellent les règles de fonctionnement du groupe, par exemple, l'heure du début et de la fin des ateliers, la durée des activités, des temps de partage et de création etc. Schilling (1996) mentionne qu'il est approprié d'établir la procédure de fonctionnement du groupe avec les jeunes pour favoriser une meilleure participation de leur part. Les activités d'art-thérapie permettent l'erreur, le tâtonnement et l'expérimentation. Le jumelage de diverses activités appartenant au domaine des arts est vraisemblable. Ainsi, les enfants ont l'occasion d'explorer des thèmes communs ou complémentaires. Le programme comprend un nombre variable d'exercices présentés sous forme de jeux qui s'inscrivent dans une progression d'ensemble. Chaque activité débute par un rappel des liens entre les rencontres précédentes et poursuit son développement sur de nouvelles pistes d'exploration en rapport avec le projet artistique.

Qu'elles soient individuelles ou collectives, les activités exploitées tout au long des huit séances sont brèves tandis que d'autres peuvent s'étendre sur une bonne partie de la rencontre. Par l'utilisation du langage artistique, elles visent l'exploration de la vie affective, le développement de la créativité et l'expression personnelle. Elles servent à stimuler le corps et l'esprit, la mémoire et l'imagination. Adaptées aux participants et présentées de façon claire, ces activités les encouragent à se concentrer sur des thèmes précis. Bien que chaque rencontre suggère une orientation particulière à prendre afin d'explorer un thème, l'atelier d'art-thérapie ne comprend pas uniquement des exercices exploratoires isolés. Une réalisation finale englobe l'ensemble des activités et concerne la création d'un livre recueillant les expériences et les réflexions de chacun.

Comme mentionné par Prud'Homme (1993), afin de favoriser la rencontre des différences et des similarités, il est important d'encourager les participants à choisir de nouveaux partenaires à chaque activité. L'auteur ajoute que c'est par leur ouverture aux autres que les jeunes peuvent recevoir le plus d'informations sur eux-mêmes. Ainsi, pour

qu'ils puissent développer leur identité, l'auteur recommande de leur faire vivre des expériences à partir desquelles la communication et les échanges relationnels sont favorisés. Les rétroactions obtenues par les pairs leur donnent une perception plus adéquate de ce qu'ils sont. Tout en favorisant le développement des relations amicales et les rétroactions, le travail d'équipe incite à la coopération tout en augmentant la confiance en soi.

Prud'Homme (1993) propose l'usage d'exercices corporels centrés sur les émotions pour favoriser la relaxation du corps et de l'esprit. Tout en permettant d'accroître les perceptions de chacun, la relaxation permet une meilleure concentration. L'auteur considère les rêves et leur dimension symbolique comme un outil essentiel à employer pour entretenir une réflexion personnelle sur le vécu intérieur des jeunes. Dans un contexte sécuritaire, l'observation de soi et de ses propres expériences facilite l'intégration consciente des émotions et des sentiments tout en encourageant l'identification. Les questions de discussion permettent aux enfants de comprendre ce qui a été partagé à des niveaux plus profonds, pour évaluer leurs idées sur le sujet ou pour appliquer les concepts rejoints lors des apprentissages.

Les thèmes abordés au cours des rencontres de ce programme concernent les émotions, les expériences, les succès et les échecs qui constituent la réalité de chacun. Par le partage de groupe en cercle, Schilling (1996) rappelle que les préadolescents apprennent à interagir de façon souple, habile et responsable tout en reconnaissant leurs besoins. Ils apprennent à inclure les autres, à assumer et à partager les responsabilités, à offrir de l'aide, à prendre confiance en eux, à résoudre les problèmes et les conflits. Ils deviennent conscients du pouvoir et de l'influence que les autres peuvent exercer sur eux et eux sur les autres. Selon l'auteure, développer leur responsabilité personnelle en les aidant à se concentrer sur leurs comportements, encourage les jeunes à diriger leur attention sur les bénéfices internes et externes qu'ils gagnent à se comporter de façon responsable.

Comme cette étape préliminaire de développement vise à mettre des mots sur le vécu émotif des préadolescents, Beaulieu (2000) conseille des exercices qui les aident à reconnaître ce qu'ils ressentent. Selon elle, mettre des mots sur ce senti, c'est se donner le pouvoir de faire quelque chose avec cet état. Les jeunes développent la capacité à gérer leurs émotions à partir du moment où ils sont capables de les identifier et de les décrire à leur façon. Une fois le sentiment reconnu, il devient plus facile de trouver des solutions pour répondre à ce vécu intérieur. Tel que suggéré par l'auteure, c'est en mettant plusieurs fois des mots sur ce qu'ils ressentent que les jeunes peuvent connecter directement leur vécu émotif à leur pensée rationnelle qui, à son tour, trouve des moyens de gérer adéquatement le sentiment. Ainsi graduellement, les connexions se produisent de plus en plus vite et les jeunes identifient spontanément ce qui se passe en eux sur le plan émotionnel et physique. Portelance (1996) confirme que le sentiment de pouvoir personnel sur sa vie vient du fait qu'une relation intérieure existe entre le vécu émotionnel et le vécu rationnel. La liberté résulte d'une simple relation interne entre ces deux forces aussi importantes l'une que l'autre mais ayant des fonctions différentes. Schilling (1996) mentionne que l'habileté à mettre des mots sur des sentiments, en comprendre le sens à travers un ensemble de réponses et choisir la réponse appropriée en adoptant un comportement responsable en réaction au sentiment, indiquent un haut niveau de conscience et de développement de l'intelligence émotionnelle.

C'est pourquoi la personne qui guide les jeunes à travers ce processus de développement possède les qualités propres de l'intelligence émotionnelle afin de les aider à vivre cette expérience de façon à ce que les préadolescents se sentent en sécurité pour aborder cette dimension parfois embrouillée de leur être. La prochaine partie examine les qualités essentielles de l'art-thérapeute qui encourage les jeunes tout au long de cette aventure émotionnelle.

5.3 L'art-thérapeute

Prud'Homme (1993) souligne l'importance que la personne animant les ateliers donne une présence de qualité, soit intelligente et sensible. Lorsqu'il s'agit d'animer des activités de développement de l'intelligence émotionnelle, ces qualités déterminantes influencent grandement le processus de croissance vers lequel s'aventure les jeunes. L'art-thérapeute se présente comme le principal modèle de comportement responsable qui s'offre aux préadolescents afin qu'ils apprennent par son intermédiaire, à adopter eux aussi, un comportement responsable en communiquant et agissant de façon adéquate.

L'art-thérapeute guide les jeunes en leur apprenant à mettre des images et des mots sur ce qu'ils vivent. Prud'Homme (1993) souligne qu'afin de les aider à se respecter mutuellement, l'art-thérapeute encourage les comportements favorisant les relations sociales où les jeunes se servent les uns des autres comme ressources. Favorisant le développement d'une plus grande compréhension, d'une meilleure communication et des relations humaines enrichissantes, il est à l'écoute des besoins de chacun. De plus, il les aide à se construire une image positive d'eux-mêmes, tout en facilitant le développement de leurs compétences personnelles. L'art-thérapeute attentif anime les activités avec souplesse en tenant compte des participants, de leurs besoins et de leurs états d'âme. Prud'Homme (1993) ajoute que l'animateur sait créer une atmosphère favorisant la créativité en faisant preuve d'une grande ouverture sur ce plan. Il incite les participants à s'impliquer et se concentrer. Surtout, il partage avec eux des moments de sensibilité, fait preuve de tact, se montre disponible, accueillant et à l'écoute. Il sait quand proposer, suggérer ou réaménager. Il pense, prévoit, revoit et met en action. Il est authentique et empathique. Il aime les arts et souhaite en faire vivre l'expérience à d'autres de façon à leur procurer du plaisir. L'implication de l'art-thérapeute est de l'ordre de la facilitation. Étant conscient des nombreux changements que vivent les préadolescents, Prud'Homme (1993) souligne que l'animateur a la capacité de

faciliter l'expression de ces nouveaux besoins. Il les aide à avoir une perception plus réaliste d'eux-mêmes et les oriente vers le développement de leurs compétences personnelles.

5.4 L'approche thérapeutique

Afin de permettre aux participants de s'engager pleinement dans le processus thérapeutique, il semble essentiel d'instaurer un climat de confiance sécurisant. Pour se faire, l'espace thérapeutique se doit d'être un lieu privé à l'intérieur duquel règne la confidentialité. Une approche respectueuse et empathique, une écoute attentive et active, une communication authentique et ouverte sont encouragées de la part de tous les participants et sont développées au besoin. Le processus thérapeutique et créatif compte davantage que le résultat, donc, aucune habileté artistique particulière n'est nécessaire pour participer aux ateliers.

Le chapitre suivant présente la globalité du programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie conçu comme moyen de prévention auprès d'une population préadolescente. Expliqué de façon détaillée, il est facilement accessible et compréhensible pour favoriser sa mise en application.

CHAPITRE III

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE PAR L'ART-THÉRAPIE

Ce programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie est élaboré à partir de modèles conçus par divers auteurs dont Beaulieu (2000), Liebmann(1986), Papineau (1992), Prud'Homme (1993) et Schillings (1996). Chaque atelier adopte une structure identique prenant la forme traditionnelle de l'introduction, du développement et de la conclusion. Une brève description présentant l'ensemble de l'atelier est donnée au préalable. Les thèmes, les objectifs, les matériaux requis, de même que les références, sont exposés par la suite. Le contenu est décrit de façon à ce que les activités et les exercices soient compréhensibles et facilement accessibles. Les feuilles de références servant de support aux activités complètent chaque procédure.

ATELIER 1 : Introduction et présentation

Présentation de l'atelier

Cet atelier est consacré à la présentation du programme en exposant les objectifs poursuivis. Les règles de base sont établies et des notions générales concernant l'art-thérapie, l'intelligence émotionnelle et les émotions sont expliquées. Misant sur l'importance de se connaître entre participants, les activités proposées sont élaborées afin de développer des liens de confiance.

Thème

Mieux se connaître par ses émotions !

Objectifs

- 1 : Présenter le programme d'activités.
- 2 : Établir les règles de fonctionnement en atelier.
- 3 : Faire connaissance et établir des liens avec les autres participants.
- 4: Évaluer son intelligence émotionnelle.

Matériel requis

Un cahier et une chemise pour chaque participant

Bâtons de colle, crayons de couleurs et de mine, ciseaux

Papiers essuie-tout

Balles de laines de différentes couleurs

Feuilles-références: Test QE, liste des émotions positives et négatives et visages des émotions.

Références

Test QE : Filliozat (1997, p.111-125)

Jeu d'association de mots : Prud'Homme (1993, p. 172)

Liste des émotions positives et négatives : Razanamahay et Tal Schaller (2000, p.229-230)

Visages des émotions : Beaulieu (2000, p.28-29)

Jeu de mimes des émotions : Prud'Homme (1993, p. 177)

Cahier personnel : Papineau (1992, p. 9)

Procédure

Au préalable, l'art-thérapeute accueille les enfants en leur souhaitant la bienvenue. Il se présente dans son rôle à l'atelier tout en définissant ce qu'est l'art-thérapie.

Par la suite, il expose le projet dans sa globalité et détermine les objectifs poursuivis. Il s'agit d'expliquer aux jeunes qu'ils apprendront à voir et à distinguer leur vécu émotif en expérimentant diverses approches artistiques par lesquelles, ils pourront s'exprimer. De plus, les règles de fonctionnement du groupe et de l'atelier sont établies afin de structurer les activités et fournir aux jeunes un cadre sécurisant qui leur permettra d'explorer en toute confiance. Dès cette première expérience de groupe, l'acceptation sans jugement de toutes les interventions de la part des préadolescents est essentielle. Déjà, il importe de favoriser le développement d'une relation et d'un climat de confiance qui permet à chacun de s'exprimer sans crainte.

Comme ce projet favorise la création de liens entre les participants pour encourager un meilleur partage de leurs expériences, le premier exercice proposé les conduit à tisser des liens tout en se présentant par son nom et sa couleur préférée.

Activité 1

Le « jeu des balles de laine » permet de tisser des liens réels par les fils qui s'entrecroisent. À tour de rôle, les enfants assemblés en un cercle assez grand se lancent les balles de laine en prenant soin d'en conserver le bout entre ses mains. Le préadolescent qui lance la balle prend soin de nommer son prénom et sa couleur préférée afin de s'identifier aux autres. Finalement, après quelques minutes de cet exercice, le cercle tissé est déposé au sol et devient le symbole du groupe. Deux personnes sont nommées pour démêler les fils et les enrouler en balles à la fin de l'atelier.

Activité 2

Suite à cet exercice d'introduction, l'art-thérapeute offre quelques notions propres à l'intelligence émotionnelle avant de distribuer un test écrit permettant de mesurer le potentiel émotionnel des jeunes. Ce test est présenté une deuxième fois lors du dernier

atelier afin d'évaluer les changements favorisés par le programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie. Les questionnaires sont distribués et les jeunes répondent aux questions en prenant soin de graduer l'échelle jamais/toujours. Une fois le questionnaire complété, ils composent leur « rosace personnelle » en rapportant les gradations de chacune des questions. Pour conclure cette activité, les jeunes colorent l'intérieur de la rosace par leur couleur préférée et présentent brièvement leurs diagrammes aux participants qui les entourent.

Par la suite, le thème général des émotions est étudié. L'objectif principal vise à susciter des mots, des images et des définitions afin de développer un plus vaste réservoir de connaissances qui favorisent une meilleure identification des émotions lorsqu'elles sont ressenties. Par des jeux d'associations de mots, de mimes, d'images et de couleurs, les jeunes sont encouragés à s'exprimer et à reconnaître leurs émotions et celles des autres pour en dresser une liste exhaustive qu'ils pourront consulter au besoin. Ces exercices ont pour but de faire prendre conscience de la couleur et du visage des émotions.

Activité 3

Le thème est introduit par un « jeu d'association de mots » qui permet aux enfants de trouver des termes pour définir ce que sont pour eux les émotions. L'art-thérapeute énonce les mots suivants : expression, sentiment, intériorité, réaction, mouvement, sensation. Les jeunes notent par écrit tout ce qui leur vient en tête en les entendant. Une liste des émotions positives et négatives est élaborée en groupe pour développer leur vocabulaire émotionnel. Un exercice consistant à dessiner des émotions et des sentiments aux figures sans expression est proposé. Selon l'émotion qu'elle dégage, une couleur spécifique est attribuée à chacune de ces expressions faciales dessinées.

Activité 4

Chaque enfant est invité à choisir l'expression qui lui plaît le plus et celle qui lui plaît le moins. À tour de rôle, les jeunes miment ces expressions faciales choisies que les autres tentent de deviner. Ils ne peuvent utiliser ni les sons, ni les gestes. Seules les expressions du visage témoignent de l'émotion qu'ils souhaitent faire reconnaître. Finalement, l'art-thérapeute leur distribue un cahier tout en spécifiant la fonction de cet outil de référence qui consiste à regrouper l'ensemble des activités pour en former un livre qu'ils pourront conserver à la fin du programme.

ATELIER 2 : La peur

Présentation de l'atelier

Cette rencontre permet aux enfants de communiquer des émotions par différents langages verbaux et non verbaux. C'est par l'entremise de mots, de gestes, de mouvements, de couleurs, de mimiques faciales que les participants exprimeront des émotions lors des différents exercices. L'exploitation en profondeur du thème de la peur favorise l'ouverture à une grande variété d'éléments susceptibles d'en faciliter la compréhension et l'expression.

Thème

Ma plus grande peur !

Objectifs

- 1 : Prendre conscience de ses émotions tout en considérant ses sensations physiologiques.
- 2 : Mettre des mots et des couleurs sur ses émotions.
- 3 : Apprivoiser et exprimer sa peur.

Matériel requis

Papiers blancs (21cmx28cm et 30cmx45 cm)

Papiers essuie-tout

Gouaches de différentes couleurs, pinceaux, contenants

Pastels gras et secs

Crayons de couleurs et marqueurs

Cahiers et chemises personnels

Feuilles-références : « Roue de la peur »

Références

Jeu de mimes des émotions : Prud'Homme (1993, p. 177)

Dessin et écriture : Wilks (2000, p.201)

Roue de la peur : Beaulieu (2000, p. 54)

Anatomie des émotions : Papineau (1992, p. 20-21)

Procédure

À leur arrivée, l'art-thérapeute accueille les jeunes et leur rappelle les règles de fonctionnement à l'atelier. Il fait un bref retour sur l'atelier précédent et mentionne le thème exploré au cours de celui-ci. Il propose un exercice de réchauffement qui permet aux enfants d'exprimer aux autres comment ils se sentent en ce moment.

Activité 1

Cet exercice préliminaire consiste à mimer son « émotion du jour » à travers tout son corps. Pour traduire comment le jeune se sent, seuls les gestes, les sons et les expressions faciales sont permis. Les autres cherchent à traduire ces expressions corporelles d'abord en les imitant et ensuite, en y mettant des mots. Une attention particulière est portée sur les sensations physiologiques ressenties au cours de cette expérience selon les émotions

exprimées afin de reconnaître les signes qu'envoie le corps lorsqu'elles se manifestent. Chaque participant attribue une couleur à l'émotion qu'il a exprimée.

Pour introduire le thème de la peur, l'art-thérapeute amène les préadolescents à se remémorer une ou des situations où ils ont eu peur. Certaines questions soulevées les incitent à réfléchir sur ce qui les effraie. Peut-être ont-ils déjà visionné un film d'épouvante ou rencontré des gens effrayants ? Peut-être ont-ils peur de certains animaux ou d'objets particuliers ? De certains éléments, comme le feu ou l'eau ? Peut-être ont-ils peur de la mort ou des accidents ?

Activité 2

Afin de leur permettre d'identifier ce qui les effraie davantage, l'art-thérapeute propose une activité de dessin et d'écriture. Sur une feuille de papier, les jeunes sont invités à se représenter par un croquis exécuté rapidement. Autour de la silhouette de son corps, l'enfant trace un cercle. Ce cercle constitue sa zone de sécurité. À l'intérieur de ce cercle, il inscrit les choses qu'il fait sans crainte. Un peu à l'extérieur du cercle, il note ce qui lui fait un peu peur et par la suite, en s'éloignant davantage du cercle, ce qui lui fait beaucoup plus peur. Les choses qui le terrifient vraiment se situent aux extrémités, aux coins de la feuille. Afin de partager l'une de ces expériences avec les autres participants, les jeunes utilisent une seconde feuille de papier pour la représenter en dessin.

Activité 3

Suivant ces réalisations, les jeunes sont encouragés à parler de leur vécu émotionnel en présentant leurs dessins pour mieux raconter leurs histoires personnelles de peurs. Il leur est demandé d'attribuer une couleur à la peur. Cette couleur est trouvée à partir de celles qu'ils ont utilisées dans leurs réalisations. Il peut s'agir de la couleur dominante ou de toutes autres que l'enfant considère comme représentative de la peur. De plus, le partage

en cercle permet de discuter des nuances de la peur, des réactions qu'elle suscite, de même que, des façons de les aborder ou de les vaincre. La « roue de la peur » est l'outil privilégié favorable à cet échange.

Activité 4

« L'anatomie des émotions » est l'exercice qui conclue l'atelier. Les participants se dessinent rapidement sur une feuille de papier puis indiquent sur la silhouette qui les représente, les couleurs déterminant la peur et leur émotion du jour. Les enfants sont invités à situer ces émotions sur le personnage dessiné, par des taches, des formes ou des lignes signalant les endroits spécifiques où elles sont ressenties. Ils prennent soin d'y inscrire la légende, c'est-à-dire, à quelle émotion correspond chaque couleur utilisée.

Si le temps le permet, les jeunes peuvent compléter leurs cahiers personnels. Ils peuvent y apposer les diverses activités réalisées depuis le début du programme ou les conserver dans leur chemise prévue à cet effet jusqu'au prochain atelier qui permettra d'en faire la mise à jour.

ATELIER 3 : La colère

Présentation de l'atelier

Cet atelier permet l'approfondissement du thème de la colère. Celle-ci est observée sous l'objectif d'une expression appropriée et d'une gestion adéquate par la reconnaissance des sensations et réactions physiologiques qu'elle engendre lorsqu'elle se manifeste.

Thème

L'énergie de la colère !

Objectifs

- 1 : Reconnaître les formes et les couleurs de ses émotions.
- 2 : Exprimer adéquatement sa colère.
- 3 : Prendre conscience de ses sensations et de ses réactions.

Matériel requis

Cartons colorés de différents formats, formes et couleurs

Papiers blancs (60cmx90cm)

Papiers essuie-tout

Pastels gras et crayons marqueurs

Cahiers et chemises personnels

Feuilles-références : « Roue de la colère »

Références

Carte de la colère : Wilks (2000, p.117)

Exercice du tigre : Razanamahay et Tal Schaller (2000, p. 71)

Roue de la colère : Beaulieu (2000, p. 78)

Procédure

L'art-thérapeute accueille les jeunes, expose brièvement les règles de fonctionnement à l'atelier et fait un retour sur l'atelier précédent. Il propose un exercice de réchauffement qui permet aux jeunes d'identifier leurs émotions du moment.

Activité 1

Les préadolescents sont invités à choisir parmi plusieurs cartons de différentes formes et couleurs celui qui correspond le mieux à ce qu'ils ressentent. Tout en réfléchissant

pour expliquer la raison du choix d'une couleur et d'une forme particulières, ils spécifient les endroits de leur corps où ils ressentent davantage l'émotion. Cette forme colorée est conservée pour compléter le cahier personnel.

L'art-thérapeute soulève un questionnement pour permettre l'introduction du thème de la colère. Par exemple, « Qu'est-ce qui vous met en colère ? », « Comment exprimez-vous votre colère ? », « Que se passe-t-il dans votre corps lorsque vous êtes en colère ? » sont des questions ouvertes susceptibles de favoriser la réflexion et le partage. L'art-thérapeute encourage les enfants à raconter leurs expériences en ce sens. Les exercices suivants sont offerts comme stratégies de gestion de l'émotion pouvant les aider à l'exprimer de façon appropriée pour en réduire l'intensité.

Activité 2

Le premier jeu consiste à concevoir une « carte de sa colère » en exécutant un gribouillage réalisé les yeux fermés. Les participants choisissent deux couleurs représentant pour eux la colère. Ainsi, les yeux fermés, leurs mains se promènent sur la feuille de papier de grand format et ce, jusqu'à ce qu'elles s'arrêtent d'elles-mêmes. À travers ce jeu de lignes, les jeunes tentent de reconnaître des symboles associés à la colère qu'ils précisent davantage en accentuant les contours, les formes et les couleurs.

Activité 3

Les jeunes affichent leurs réalisations et expliquent leur symbole de la colère. Ils ont la possibilité de faire part de leurs expériences personnelles tout autant qu'à reconnaître les réactions de colère qu'ils adoptent lorsqu'ils y sont confrontés. La « roue de la colère » ouvre la discussion sur ce point. D'autres pistes de solutions, pour favoriser une gestion adéquate de l'émotion, sont apportées par les jeunes. Certaines méthodes peuvent être démontrées et appliquées par les autres enfants. L'art-thérapeute questionne les jeunes

pour connaître l'animal qui selon eux leur permettrait le mieux d'exprimer leur colère.

L'art-thérapeute peut donner un exemple en présentant « l'exercice du tigre ». Les jeunes sont libres d'y participer s'ils se sentent suffisamment confortables pour l'exécuter. Sinon, ils peuvent réaliser une image de l'animal qui symbolise la colère pour eux. Suivant ces expériences, les jeunes sont appelés à faire part de leurs impressions.

Activité 4

« L'exercice du tigre » est un jeu facultatif présenté comme un outil de gestion de la colère que les jeunes peuvent utiliser au besoin pour l'exprimer adéquatement sans agression envers les autres. Ils utilisent leurs corps et leurs voix afin de se libérer des tensions occasionnées par la force de l'émotion. Il s'agit d'imiter le tigre de la jungle qui, dressé devant un arbre, griffe le tronc d'une patte à l'autre. De plus en plus rapidement, il grimace et rugit tout en griffant davantage. En terminant, il pousse un grand cri et chasse d'une patte l'image frustrante qui l'empêche d'être bien.

Activité 5

Pour terminer l'atelier, les enfants complètent leur cahier personnel. Ils y intègrent les divers exercices réalisés, certaines images et feuilles de références. Ils peuvent titrer, écrire une phrase ou un court texte pour rassembler les notions abordées au cours des séances exploratoires. Ils complètent l'exercice « anatomie des émotions » réalisé lors de l'atelier précédent, en y ajoutant la couleur qui représente le mieux leur colère aux endroits appropriés sur la silhouette. Avant de quitter, l'art-thérapeute qui s'offre comme « gardien des émotions » récupère les cahiers et les conserve jusqu'à la prochaine session. Ainsi, les jeunes confient ces émotions difficiles en les partageant avec une personne de confiance capable d'en prendre soin.

ATELIER 4 : La tristesse

Présentation de l'atelier

Cet atelier présente le thème de la tristesse à partir des cycles naturels d'évolution afin d'expliquer aux enfants que les périodes difficiles sont suivies de périodes plus faciles. Les notions du clair/obscur sont par le fait même abordées lors de ces explications. De plus, c'est par l'intermédiaire d'animaux auxquels ils s'identifient que les jeunes sont amenés à parler de ce qui les chagrine.

Thème

L'animal triste !

Objectifs

- 1 : Reconnaître la tristesse en soi et chez les autres.
- 2 : Partager sa peine avec les autres.
- 3 : Prendre conscience des cycles naturels de la vie en y associant les notions du clair/obscur.

Matériel requis

Papiers blancs ou de couleurs (60cmx90cm)

Papiers essuie-tout

Crayons de couleurs, bâtons de colle et ciseaux

Images d'animaux et magazines variés

Feuilles-références : « Cycle d'évolution »

Références

Choix d'un crayon de couleur : Beaulieu (2000, p. 121)

Exercices physiques : Razanamahay et Tal Schaller (2000, p. 94)

Collage : Wilks (2000, p.217)

Cycle d'évolution : Fincher (1993, p. 203)

Procédure

Après avoir accueilli les jeunes, l'art-thérapeute fait un bref retour sur les ateliers précédents afin d'annoncer le thème de celui-ci. Pour permettre aux enfants d'exprimer leurs émotions du moment, il propose une première activité.

Activité 1

L'art-thérapeute dépose au centre de la table, divers crayons de couleurs parmi lesquels, les participants en prennent un pour témoigner aux autres comment ils se sentent aujourd'hui. Après ce partage spontané, le « gardien des émotions » remet les cahiers personnels en demandant d'y inscrire, de la couleur choisie, cet état émotif qui les habitent en ce jour. Avant d'explorer le thème de la tristesse plus en profondeur, l'art-thérapeute propose de faire quelques exercices physiques accompagnés de sons, de bâillements et d'étirements pour favoriser la relaxation du corps et de l'esprit.

Activité 2

Pour aborder le thème de la tristesse, des images d'animaux sont présentées aux enfants. L'exercice consiste à déterminer ceux qui leur apparaissent tristes. Chaque enfant conserve ces illustrations d'animaux qui les interpellent. D'autres images associées à la tristesse sont également sélectionnées dans divers magazines afin d'intégrer le tout en un collage et former un ensemble qui leur permettra d'échanger sur le sujet. Cet exercice se fait dans le respect des uns et des autres. Il leur permet d'entrer en contact avec leur peine actuelle ou passée. L'art-thérapeute observe les réactions des jeunes face à cette réalisation afin de comprendre leurs zones de sensibilité et de fragilité.

Activité 3

Les participants sont encouragés à partager ce qui les chagrine par l'intermédiaire de leurs collages affichés au mur. Les notions sur les cycles naturels d'évolution, exposés selon les principes du clair/ obscur, sont expliquées au moyen d'illustrations pour mieux en saisir le sens. Ces notions visent à les aider à accepter les périodes plus difficiles de leur vie comme étant une réalité normale et naturelle que tous les individus connaissent à certains moments de leur existence. Le partage en cercle favorise l'identification et la reconnaissance que tous expérimentent des situations tristes.

Activité 4

Les enfants déterminent une couleur qui leur rappelle leur tristesse et complètent l'exercice « anatomie des émotions. » Après avoir complété leur journal personnel, l'art-thérapeute propose un exercice de visualisation par lequel les jeunes sont invités à se détendre en respirant lentement et en imaginant, les yeux fermés, un endroit naturel où ils se sentent bien. Il peut s'agir d'une montagne, d'une forêt, d'une plage, d'une prairie ou tout autre endroit qu'ils aiment. Cet espace sécuritaire est confortable, agréable et paisible. Il fait bon s'y retrouver pour se reposer ou pour explorer l'environnement, y remarquant certains détails comme les odeurs, les sons, les sensations ressenties. L'essentiel est d'en faire un espace de sérénité, de tranquillité et de sécurité.

ATELIER 5 : La honte

Présentation de l'atelier

Lors de cet atelier, la honte est regardée sous l'angle des émotions combinées. La honte est mise en relation avec la culpabilité pour permettre d'en discerner les différences.

C'est par l'écriture, la couleur et les mots que les jeunes explorent ce thème afin de conscientiser leur tendance naturelle à voir la vie sous son aspect positif ou négatif.

Thème

La honte : une combinaison de colère et de peur !

Objectifs

1 : Prendre conscience des émotions combinées.

2 : Reconnaître sa tendance à être davantage positif ou négatif.

Matériel requis

Crayons de couleurs et de mines

Feuilles de papier pour écrire

Assiettes de plastiques

Feuilles-références : « Le cercle des émotions combinées », « Le labyrinthe »

Références

Jeu des marionnettes : Razanamahay et Tal Schaller (2000, p.133)

Le cercle des émotions combinées : Chabot (1998, p.27)

Le labyrinthe : Beaulieu (2000, p.129)

Les 2 pôles de mon monde : Papineau (1992, p.17-19)

Jeu des incohérences : Prud'Homme (1993, p.177)

Procédure

L'art-thérapeute accueille les enfants et les invite à partager spontanément, en mots et en couleurs, leurs émotions du jour. Suivant cet échange, il rappelle aux jeunes les thèmes déjà explorés et introduit celui de ce cinquième atelier avant de suggérer une première activité de réchauffement.

Activité 1

Le « jeu des marionnettes » qui permet de favoriser la détente et d'équilibrer les deux hémisphères du cerveau est la première activité proposée. Après quelques exercices d'étirements, les jeunes se tiennent debout les jambes légèrement écartées, les deux mains à la hauteur du visage. Ils font tourner leurs mains de gauche à droite et de droite à gauche, le plus rapidement qu'ils peuvent et cela, pendant quelques minutes avant de procéder à l'exercice suivant.

Activité 2

Afin d'introduire le thème de la honte, l'art-thérapeute aborde le concept des émotions combinées qu'il explique à l'aide du « cercle des émotions combinées ». Par « le labyrinthe », il amène les jeunes à réaliser l'ampleur de la confusion survenant dans leur esprit lorsqu'ils ne peuvent identifier correctement ce qu'ils ressentent. L'accent est mis sur le besoin de l'enfant à demeurer en contact avec ce qu'il vit pour l'aider à reconnaître que ses réactions extérieures ne traduisent pas toujours ce qu'il ressent. Par la couleur, les enfants complètent le « cercle des émotions combinées » en nuancant les teintes selon les combinaisons d'émotions. Ainsi, tout en démystifiant la honte de la culpabilité, les enfants apprennent à reconnaître les effets nuancés et contradictoires de certaines émotions. Ce premier exercice se complète par un tour de table où chacun attribue une couleur à la honte tout en racontant un moment de sa vie où il s'est senti gêné et honteux.

Activité 3

L'exercice suivant incite les jeunes à s'interroger sur ce qu'ils aiment et n'aiment pas d'eux-mêmes et de la vie. Ils tracent un cercle avec une assiette et le divisent en quatre parties égales à l'intérieur desquelles, les jeunes inscrivent ce qu'ils aiment et n'aiment pas de la vie et d'eux-mêmes. Lorsque chacune des divisions est complétée, ils colorent chaque section de la couleur de leur choix. Par la suite, ils reprennent tous les mots de chaque

division pour écrire un court texte qui leur donne l'occasion de raconter aux autres certaines de leurs expériences positives et négatives. Cet exercice permet de conscientiser leur tendance naturelle à regarder la vie sous son angle positif et/ ou négatif.

Activité 4

Après avoir complété « l'anatomie des émotions » en situant la couleur attribuée à la honte dans la silhouette dessinée, l'art-thérapeute propose un exercice final. Il s'agit du « jeu des incohérences » qui consiste à exprimer par le langage non-verbal, des situations émotionnelles inscrites sur des bouts de papiers que les jeunes pigent au hasard. L'émotion mimée témoigne d'une autre émotion que celle qui est inscrite sur le papier afin que naisse l'incohérence entre le geste et le vécu émotionnel. Tout en apprenant à discerner les émotions qui se cachent derrière les apparences, les jeunes sont invités à observer que le manque d'authenticité dans l'expression de soi risque d'engendrer des incompréhensions et de la confusion dans leur vie personnelle.

ATELIER 6 : La joie

Présentation de l'atelier

Cet atelier permet de vivre une expérience axée sur la joie. Que ce soit par la musique, la danse, la couleur ou la créativité, les jeunes s'amuse à s'exprimer et à créer pour partager un moment drôle avec les autres.

Thème

De drôles de personnages !

Objectifs

1 : S'amuser entre amis.

2 : Créer des personnages qui inspirent la joie.

3 : S'exprimer avec humour.

Matériel requis

Tissus colorés

Musique rythmée (CD ou cassettes) et magnétophone

Appareil pour photographier

Matériaux divers (papiers variés, cartons, tissus, feutrine, plumes, boutons, bouchons, paillettes, fleurs séchées etc.)

Pistolet à colle chaude et bâtons de colle à chauffer

Colle blanche et en bâtons

Gouaches, pinceaux, contenants, eau

Papiers essuie-tout

Crayons de couleurs et marqueurs

Procédure

Activité 1

L'art-thérapeute accueille les jeunes par une musique rythmée qui les incite à bouger. Afin d'exprimer leur émotion du moment, l'art-thérapeute demande aux enfants de choisir un tissu coloré parmi plusieurs qui leur sont présentés. Témoignant en cercle de leur vécu émotionnel, ils sont invités à danser et à bouger au rythme de la musique pour quelques minutes.

Activité 2

Tout au long de cet atelier, le thème de la joie est abordé sous l'angle de l'expérimentation. Suscitée par l'ambiance et les activités prédisposantes, la joie est vécue par la création d'un masque drôle à imaginer et à concevoir. Les jeunes ont à leur disposition un

riche éventail de matériaux et d'accessoires qui stimulent leur imagination pour la création de ce joyeux masque. L'art-thérapeute photographie les enfants en action tout au long de leurs réalisations.

Activité 3

L'activité suivante permet aux enfants de former des équipes pour créer une petite scène qu'ils sont invités à présenter à tout le groupe par la suite. L'art-thérapeute prévoit de multiples questions pour susciter une participation active de tous. Les jeunes composent de courts échanges humoristiques entre les personnages masqués qui se rencontrent. Ils sont encouragés à trouver un nom à leur personnage, à lui trouver une démarche, un timbre de voix, une manière d'être etc. Quelques minutes de répétition leur sont attribuées avant de présenter leur scène au groupe. Un retour sur l'activité conclut cette partie de l'atelier. Les jeunes présentent leurs masques en nommant la principale qualité et le principal défaut de ce personnage.

Activité 4

Lorsque les enfants ont déterminé une couleur qui représente pour eux, la joie, ils complètent l'exercice « l'anatomie des émotions ». Finalement, ils inscrivent sur une nouvelle page de leur cahier ce qui dans la vie leur procure de la joie et du bonheur.

ATELIER 7 : L'amour

Présentation de l'atelier

L'atelier mise sur l'importance de l'amour de soi favorisant l'ouverture à l'amour des autres. Des symboles de soi sont élaborés pour témoigner de l'entièreté de cette acceptation de soi dans toutes les facettes de son être.

Thème

Amour de soi !

Objectifs

1 : Prendre conscience que chacun est un tout en évolution.

2 : Réunir les différentes couleurs que l'on connaît sur soi-même (en se référant aux exercices précédents) et les intégrer dans un mandala.

Matériel requis

Papiers blancs (formats divers)

Papiers essuie-tout

Assiettes de plastique rondes

Crayons de couleurs

Pastels gras et secs

Gouaches, pinceaux, contenants, eau

Références

Exercice de détente : Méthode Jacobson : Papineau (1992, p. 76)

Mandala : Fincher (1993)

Jeu du miroir : Papineau (1992, p.70)

Procédure

Accueillir les enfants avec amour est tout à fait approprié pour introduire le thème de ce septième atelier. Tout d'abord, l'art-thérapeute invite les enfants à parler d'eux-mêmes en témoignant de leurs sentiments par l'intermédiaire des couleurs. Pour préparer les enfants à l'expérience suivante, l'art-thérapeute aborde le sujet de la détente du corps en demandant aux enfants s'ils connaissent des façons de se relaxer. Il explique ce qu'est la relaxation et la visualisation tout en présentant une illustration des couleurs de

l'arc-en-ciel. Pour mettre à l'aise les participants, il les informe sur le contenu et le déroulement de l'exercice.

Activité 1

Pour favoriser la détente propice à la visualisation, l'art-thérapeute utilise une approche connue qui sollicite les muscles du corps. Lorsque les enfants sont bien détendus, il les guide dans la visualisation qui consiste à imaginer chacune des couleurs de l'arc-en-ciel. Pour y arriver, il demande aux enfants de plonger et de nager dans une piscine d'eau colorée de la couleur appropriée. L'attention des jeunes est mise sur les sensations qu'ils ressentent par rapport à chacune des couleurs dans lesquelles ils trempent. Lorsque toutes les couleurs de l'arc-en-ciel sont senties de cette façon, l'art-thérapeute ramène les jeunes à leur conscience normale en comptant de 1 à 7. Tout doucement, les participants s'étirent et reviennent s'asseoir pour procéder à l'activité suivante.

Activité 2

Pour faire suite à l'exercice de visualisation, cette activité permet la création d'un symbole de soi par amour de soi en composant un mandala. Le cercle que les jeunes tracent sur leurs feuilles de papier à l'aide d'une grande assiette, englobe les couleurs de l'arc-en-ciel qu'ils viennent de visualiser. Il peut s'agir également des couleurs représentant les émotions abordées au cours des ateliers précédents. Les couleurs peuvent être appliquées selon leur degré d'importance. L'image réalisée à l'intérieur du cercle peut être tout autant figurative qu'abstraite.

Activité 3

Afin de présenter et d'expliquer son mandala, un partage en cercle s'ensuit lorsque les réalisations sont affichées. La représentation de soi est observée en regard des couleurs et des symboles qui y dominent. Les jeunes s'expriment sur l'expérience vécue et

témoignent de leurs sentiments par rapport aux exercices en décrivant les sensations qu'ils ont ressenties. L'art-thérapeute explique le symbolisme du cercle et fait remarquer aux enfants la présence de celui-ci tout au long de la démarche entreprise ensemble. Il aborde le thème de l'amour d'une façon plus générale, en donnant quelques notions théoriques éclairantes.

Activité 4

L'art-thérapeute demande aux jeunes de déterminer une couleur propice à l'amour afin de l'inclure à leur silhouette représentant « l'anatomie des émotions ». L'atelier se conclut par le « jeu du miroir ». Les enfants travaillent en dyade. À tour de rôle, chacun sert de guide et l'autre de « miroir ». Doucement, le « guide » bouge les mains, les bras et les jambes pendant que le « miroir » imite ses mouvements. Le jeu se termine par un signe de la main qui dit « au revoir ».

ATELIER 8 : Atelier-synthèse

Présentation de l'atelier

Cet atelier fait la synthèse de tous les autres, par la présentation des cahiers personnels devenus des livres auxquels les jeunes pourront se référer au besoin. L'atelier permet de terminer ce livre, de compléter l'évaluation finale par le test du QE et de faire ses « au revoir » à tous.

Thème

Se dire « au revoir » !

Objectifs

1 : Communiquer son expérience des ateliers aux autres participants en

présentant son cahier personnel.

2 : Composer un poème à un pair pour lui dire « au revoir », lui exprimer ce qu'on apprécie de lui et de ses réalisations.

3 : Fêter ensemble.

Matériels requis

Magnétophone et musique (CD ou cassette)

Cahiers personnels

Questionnaires : Test QE

Papiers pour écrire et crayons

Crayons de couleurs et marqueurs

Bâtons de colle et ciseaux

Feuilles-références : « Test QE »

Références

Test QE : Filliozat (1997, p. 111-125)

Un poème pour toi ! : Papineau (1992, p. 87)

Procédure

Une musique d'ambiance accompagne toutes les activités de ce dernier atelier.

Comme cela en est l'habitude, l'art-thérapeute reçoit les jeunes en leur demandant de s'exprimer sur leur vécu émotionnel en choisissant une couleur appropriée pour en témoigner.

Activité 1

Dès que le tour de table est terminé, l'art-thérapeute distribue les questionnaires d'évaluation (test du QE) qui permettent de mesurer l'évolution de chacun concernant son développement émotionnel. Les deux tests et rosaces en couleurs sont ensuite

comparés pour évaluer les modifications survenues. Les jeunes expriment leurs opinions personnelles par rapport au test.

Activité 2

L'art-thérapeute convie les jeunes à compléter leurs cahiers personnels. Tout en réservant une page pour y inclure l'exercice final, ils y intègrent les divers exercices réalisés, certaines images et feuilles de références. Ils peuvent titrer, écrire une phrase ou un court texte pour rassembler les notions abordées au cours des séances exploratoires précédentes. Lorsque la réalisation de ce livre est terminée, l'art-thérapeute invite les participants à le présenter aux autres membres du groupe. L'occasion favorise le partage des expériences vécues par rapport à l'ensemble des ateliers de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie.

Activité 3

À la suite de ce partage, l'art-thérapeute rassemble tous les cahiers et les mêle afin d'en faire piger un au hasard par chacun des enfants. L'exercice final consiste à composer un court poème au détenteur du livre qu'il a choisi. L'enfant consulte ce livre et note ce qu'il trouve intéressant pour mieux alimenter son texte et écrire son poème. Le but de cette activité est de féliciter et de complimenter un autre membre du groupe pour ses réalisations. C'est l'occasion de dire « au revoir » et de manifester à l'autre ce que le jeune a aimé partager avec lui tout au long de cette expérience. Finalement, les enfants lisent à haute voix les poèmes. Les cahiers sont récupérés afin de pouvoir y coller le poème reçu d'un pair. Tous s'applaudissent et se quittent sur ces notes !

CHAPITRE IV

APPLICATION CLINIQUE DU PROGRAMME

Ce chapitre décrit une séance au cours de laquelle le programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie est mis en application auprès d'un groupe de quatre préadolescentes. L'atelier sur le thème de la peur est celui qui est sélectionné pour évaluer l'impact de ce projet auprès de cette population.

1. Recrutement des participantes

Le recrutement des participantes s'est fait dans l'entourage immédiat. Faisant parties des amies de la famille, un lien relationnel déjà créé, facilite l'approche pour former un groupe. Elles sont quatre préadolescentes qui se connaissent déjà également et qui se côtoient régulièrement. L'une d'entre elles est de culture française et les autres sont de culture québécoise. Deux vivent dans des familles monoparentales tandis que les autres habitent avec leurs deux parents. Trois de ces jeunes sont des enfants uniques. Elles sont toutes âgées de douze ans et entreprennent les études secondaires dès la prochaine rentrée scolaire. Leurs résultats académiques se situent dans la moyenne et au-dessus d'elle pour les quatre participantes. Les mathématiques semblent être la matière qui cause le plus de difficultés à deux d'entre elles bien qu'elles les réussissent assez bien. Les pseudonymes de Marie-Ange, Marie-Rose, Marie-Papillon et Marie-Fleur sont utilisés pour préserver la confidentialité des préadolescentes qui ont bien voulu se prêter aux activités. Une autorisation écrite, signée par les parents, permet l'intégration au groupe et la publication des réalisations artistiques à des fins éducationnelles. L'art-thérapeute animant l'atelier est déjà connu des parents des participantes.

2. L'espace thérapeutique

L'espace thérapeutique aménagé à l'intérieur de la demeure familiale de l'art-thérapeute est familier aux jeunes participantes. Ce lieu, bien que de dimension restreinte, comprend un évier pour procéder au nettoyage, une table pour effectuer les réalisations artistiques et une étagère sur laquelle sont déposés les matériaux nécessaires aux activités. Une autre pièce est disponible pour les activités physiques et gestuelles. Les deux espaces sont bien éclairés et aérés. Une salle de bain est accessible au besoin.

3. Déroulement de l'atelier

C'est à partir d'un enregistrement vidéo que la description du déroulement de l'atelier est effectuée. Des notes écrites concernant la dynamique du groupe et le déroulement de la séance, de même que le processus créatif et les réalisations des préadolescentes, servent également au contenu de cette présentation.

3.1 Description des activités

L'art-thérapeute accueille les participantes, souhaite la bienvenue et offre à chacune un jus de fruits. Des explications sont fournies sur le but de l'atelier et quelques consignes à respecter sont énoncées pour favoriser le bon déroulement des activités. Le thème de l'intelligence émotionnelle est introduit par la présentation d'un test conçu par Filliozat (1997). Les préadolescentes complètent au préalable le test. Le but de cet exercice étant de favoriser un questionnement sur soi afin de mieux se connaître, les participantes sont invitées à répondre sans prétendre trouver les bonnes réponses. De brèves précisions sont apportées au départ pour aider à la compréhension de ce qui doit être fait. Chacune des questions nécessite de graduer une flèche pour situer visuellement les réponses entre deux extrêmes. À

partir d'une rosace formée par le rassemblement des trente-deux flèches marquées d'un curseur, une image se dessine lorsque les points sont reliés entre eux.

Visiblement, les questions posées suscitent chez les participantes plusieurs moments de réflexion marqués par de petites pauses entre les réponses données. À quelques reprises, les jeunes demandent des éclaircissements sur certains termes utilisés qu'elles ne saisissent pas tout à fait, comme, par exemple, que signifie « faire des choses allant à l'encontre de l'amour de soi » ou encore que veut dire le mot « guichetier ». Toutes ont besoin de spécifications en ce qui concerne la réalisation de la « rosace ». Saisissant rapidement ce qui est demandé, elles s'exécutent aisément par la suite, tout en se mettant à la recherche de l'image pouvant apparaître de ce rassemblement de points. Spontanément, les préadolescentes mentionnent ce à quoi, leur fait penser les figures réalisées : un ange, une chauve-souris, un papillon, une fleur, une tache rose, une feuille d'érable, un chat écrasé à six pattes. Elles échangent ainsi leurs perceptions tout en coloriant leur graphique de leurs couleurs préférées. « L'ange immortel » (figure 1), « La grosse tache rose » (figure 2), « La fleur des temps » (figure 3) et « Le papillon » (figure 4) sont les titres qu'elles attribuent à leurs images. Les couleurs douces qualifiées par les participantes de « rose bébé », « bleu bébé » et « d'aqua », sont considérées comme faisant parties de leurs préférences actuelles.

Dans l'ensemble, une heure est consacrée à cette première activité permettant aux préadolescentes de répondre à toutes les questions et de finaliser le graphique de leur développement émotionnel. Une seule participante se sent pressée par le temps tandis que les autres complètent facilement le tout dans une période de quarante-cinq minutes. Le travail s'est réalisé de façon plutôt silencieuse, mises à part, les périodes d'éclaircissements et les impressions données sur les réalisations. Les préadolescentes sont également invitées à faire part de leurs commentaires à propos du test qui leur est apparu plutôt long à compléter. Selon elles, quelques questions et certains mots sont plus difficiles à comprendre et

mériteraient une formulation plus explicite. Elles mentionnent leur préférence pour des flèches déjà graduées qui permettraient de déterminer exactement l'endroit où se situent les réponses. L'une d'entre elles suggère que les flèches soient toutes marquées comme celles des questions 14 et 21 qui offrent une vision nette de l'endroit exact où placer le curseur. La lecture des tests a permis de constater quelques petites erreurs de gradation des flèches ; certaines gradations ne correspondent pas aux réponses données.

Une pause de dix minutes sépare cette activité de la suivante. Par la suite, les jeunes s'installent dans la seconde pièce qui favorise une plus grande liberté de mouvement. Les préadolescentes se tiennent debout et forment un cercle. Une liste des émotions et des sentiments est distribuée aux participantes afin qu'elles choisissent un terme approprié à l'émotion qu'elles ressentent dans le moment présent. L'activité consiste à mimer cette émotion tandis que les autres tentent de découvrir ce dont il s'agit. Une attention particulière est mise sur l'importance de prendre conscience de ce qui est ressenti physiquement en exécutant le mime. Seuls les gestes et les expressions faciales sont acceptés pour se faire comprendre. Avant de deviner ce que l'une essaie d'exprimer de façon non-verbale, les autres reproduisent l'attitude de la personne qui mime afin de ressentir l'émotion et ainsi, en faciliter la reconnaissance. Finalement, chaque participante associe une couleur à l'émotion qu'elle vient d'exprimer.

C'est l'art-thérapeute qui débute le « jeu de mimes » afin de donner un exemple de ce qui doit être fait. Les jeunes participantes se sentent ainsi plus à l'aise de s'exécuter à leur tour. Marie-Fleur se propose pour mimer en deuxième. Elle se montre timide en baissant les yeux et la tête lorsqu'elle mime. Comme elle se sent « relaxée et calme » comme le blanc, elle bouge peu et montre un corps plutôt mou pour représenter ce qu'elle vit intérieurement. Marie-Rose poursuit et tente d'imiter la « lourdeur » qu'elle ressent dans son corps. Elle bouge davantage et présente son inconfort à s'exprimer en ne sachant trop où se

placer pour décider finalement de se coucher par terre pour signifier la « pesanteur grise » qui l'habite. Marie-Rose mentionne qu'elle n'aime pas le gris puisque c'est la « couleur bébé du noir ». À son tour, Marie-Papillon bouge sur un pied et sur l'autre, arborant un sourire resplendissant. Tout en regardant franchement les autres, elle témoigne ainsi de son état « amoureux » qu'elle traduit par la couleur « rouge de la St-Valentin ». Marie-Ange est la participante qui hésite le plus à participer. Par ailleurs, elle mentionne « ne pas être très bonne dans les mimes ». Le regard des autres sur elle semble l'intimider davantage et bien qu'elle tente d'imiter le « calme », elle s'exprime davantage verbalement pour manifester son malaise en disant que ça lui « pique partout ». Le choix d'une couleur est ardu pour elle et Marie-Fleur lui suggère le « blanc » pour symboliser le « calme ». Marie-Ange adopte ce choix sans discuter. Visiblement, les quatre Marie sont intimidées par la réalisation de cet exercice qui leur demande de s'exposer physiquement tout en s'observant les unes aux autres. L'art-thérapeute reflète les comportements des participantes afin de leur faire prendre conscience de l'inconfort qu'elles ont à s'exprimer de cette façon. De plus, il cherche à leur faire conscientiser les attitudes corporelles qui se manifestent différemment chez chacune d'elles lorsque certaines émotions les accaparent.

Alors que les jeunes forme encore un cercle, l'art-thérapeute introduit le thème de « la peur » en soulevant des questions aussi simples que : « Est-ce que vous avez peur parfois ? », « Quand vous êtes effrayées, comment réagissez-vous ? », « Quelle est votre plus grande peur ? ». Spontanément, plusieurs idées surgissent et sont partagées dans le groupe. Elles sont alors invitées à retourner dans l'autre pièce pour procéder à l'activité suivante. Celle-ci consiste à dessiner une silhouette de son corps autour de laquelle un cercle, représentant sa zone de sécurité, est tracé. À l'intérieur de cet espace sécuritaire, les préadolescentes inscrivent les choses, les situations ou les gens avec lesquels, elles se sentent en confiance et en sécurité. Près du cercle à l'extérieur, elles inscrivent ce qu'elles craignent un peu et s'éloignent de plus en plus de celui-ci lorsqu'il est question de ce qui leur fait

vraiment très peur. Les coins sont réservés pour les peurs les plus importantes étant les zones les plus éloignées du personnage selon l'endroit où celui-ci se situe dans l'espace de la feuille.

Les quatre participantes réalisent avec ardeur ce croquis rapide. Seule Marie-Rose recommence son premier dessin en mentionnant que « celui-ci est laid ». Elle tourne sa feuille et trace une deuxième silhouette qu'elle considère plus acceptable. À l'intérieur de sa zone de sécurité, elle inscrit « mes parents, mes amies et mon chat » (figure 5). Près du cercle à l'extérieur, elle écrit ses craintes de moindre importance : « prendre le bateau et l'avion, les vers de terre et les araignées ». Par la suite, elle note qu'elle craint davantage les catastrophes naturelles comme les inondations, les tornades et les tremblements de terre. Le bruit du tonnerre lui fait peur également. Elle n'aime pas les hauteurs, les esprits et les tarentules. La mort est la peur la plus terrifiante et elle l'inscrit en lettres minuscules, très loin d'elle dans le coin inférieur droit. Marie-Rose utilise l'orangé clair pour tracer la silhouette de son corps qu'elle habille de brun, de vert, de rose et d'orangé plus foncé. Le cercle de sécurité est réalisé avec la couleur verte. Le personnage occupe le centre de la feuille, bien que situé un peu plus vers le bas. Les cheveux en broussailles, il sourit et se présente de face. De courts bras pendent le long du corps et les jambes sont écartées donnant une impression de stabilité. Une des jambes est plus fine que l'autre. De grands yeux bleus foncés regardent droit devant. La participante utilise le même bleu foncé et le gris pour écrire à la fois ses peurs et ce qui la rassure. Pendant la réalisation de son image, Marie-Rose mentionne ressentir « une grosse boule » dans la poitrine.

Marie-Fleur est plutôt silencieuse et concentrée sur ce qu'elle fait, bien qu'elle lève la tête à l'occasion pour constater ce que font les autres. Pour sa part, elle se sent en sécurité à aimer et à s'amuser avec sa famille, ses amis et les animaux (figure 6). Elle aime les montagnes russes. Elle craint un peu les araignées, les requins et les inondations. « Être seule et ne pas réussir à l'école » sont des peurs plus importantes pour cette préadolescente. Aux

quatre extrémités de la feuille sont inscrits les mots « accident et mort » (coins gauche et droit du haut), « agression et tremblement de terre » (coins gauche et droit du bas). Marie-Fleur utilise le mauve pour représenter la silhouette de son corps qu'elle habille de gris et de rose. Les vêtements sont à motifs de fleurs, de formes rondes souriantes et tristes, et autres symboles du « yin-yang » et de la « paix ». Une ceinture à boucle carrée sépare le haut et le bas du corps. La chevelure rose est surmontée d'un ruban gris. Le cercle de sécurité est reproduit par le bleu clair tandis que les éléments qui y sont inscrits sont bleu pâle, rose, rouge, jaune, orange et vert. Elle souligne qu'ils sont multicolores parce qu'elle se sent bien et en confiance. Les peurs les plus près du cercle à l'extérieur sont écrites en gris et les plus éloignées en noir. Le personnage adopte une position frontale, les mains dans les poches du pantalon. L'expression de la bouche montre à la fois un large sourire dans sa moitié droite et l'autre moitié présente un sourire par ondulations laissant présager la nervosité et la peur. Le personnage fortement constitué se tient debout et semble solidement implanté. Il regarde droit devant et occupe surtout l'espace supérieur gauche de la feuille.

À son tour, Marie-Ange travaille silencieusement tout en observant à l'occasion les images des autres préadolescentes. Elle se sent en sécurité avec sa famille et ses amis (figure 7). Les animaux domestiques (chat et chien) de même que le cheval et le dauphin ne lui font pas peur. Elle se sent en confiance de prendre l'avion et de se promener en voiture. Aller à l'école et regarder la télévision sont des activités avec lesquelles elle se sent à l'aise. Elle craint certains insectes dont les guêpes et a davantage peur des hauteurs, des tremblements de terre, de la mort, des manèges et des accidents. Pour se représenter, Marie-Ange utilise le crayon de couleur « chaire » pour tracer la tête et les mains. Le haut du corps est de couleur « aqua » tandis que ses jambes sont mauves. Les pieds sont bleus foncés, les yeux bruns et les cheveux jaunes. Le cercle qui l'entoure est vert pâle. Elle inscrit en brun ce qui la rassure (à la base du personnage) et en gris pâle ce qui l'effraie (à gauche de la feuille). Le personnage est présenté de face et sourit, bien que le regard semble triste. Le corps

est dessiné par des lignes droites et simples lui donnant une allure plutôt frêle et rigide. Les bras sont courts et les mains n'ont pas de doigts. Les jambes très écartées laissent supposer qu'il ne peut se tenir solidement debout. Le personnage occupe surtout le côté supérieur droit de la feuille.

Finalement, Marie-Papillon exprime verbalement tout ce qu'elle dessine au fur et à mesure qu'elle le fait. Elle se sent en confiance avec ses parents et ses amis (figure 8). Elle écrit le nom du garçon qu'elle aime et l'entoure d'un cœur. Elle aime aussi prendre le bateau, le train et la voiture. Les manèges ne lui font pas peur. Elle craint les bibittes et les guêpes mais bien davantage les accidents, surtout ceux d'avions qui pourraient être causés par des attaques terroristes. « Les meurtriers et la mort » font également parties de ses plus grandes peurs. Marie-Papillon utilise deux couleurs principales : le rouge et le noir. La silhouette du corps, le cercle, les mots « mort et guêpe » sont en rouge tandis que tous les autres mots sont en noir. Un petit tombeau rouge est dessiné au-dessus du mot « mort ». Le personnage est un profil de trois quarts qui semble regarder vers la gauche. Les traits du visage sont absents. La tête porte une casquette bien que cette forme ressemble à un oiseau au large bec perché sur les épaules de la silhouette. Visiblement habillé d'une robe et de souliers, le personnage peu détaillé comprend des bras, des mains et des doigts pendant le long du corps. Surtout située au centre gauche du haut de la feuille, la silhouette prend une attitude qui démontre une disposition à vouloir se mettre en mouvement pour avancer.

C'est à partir de la réalisation de ces premières images que les préadolescentes sont invitées à déterminer une de leur grande peur afin de la représenter de façon plus spécifique. La « mort » semble être le thème commun adopté par les quatre participantes. Un papier de grand format est suggéré alors qu'elles ont le choix des autres matériaux pour exécuter l'image. Toutes choisissent de peindre avec la gouache ou l'aquarelle.

Marie-Papillon trace son dessin au crayon de plomb avant de le peindre. Elle représente « la mort » par un personnage profilé de trois quarts tenant dans ses mains deux serpes tranchantes à lames courbées (figure 9). Le profil occupe les deux tiers de la feuille alors que le reste de la surface est rempli de taches rouges éparpillées. D'autres taches rouges plus épaisses se situent sur les serpes, et une autre, au-dessus de la tête du personnage laisse s'échapper une série de taches plus petites s'alignant vers le vêtement noir, un large manteau à capuchon, lui-même recouvert de multiples taches rouges. Le visage est une tête de squelette rouge précisant en noir, deux grands yeux ronds et des dents. La créature adopte une posture penchée vers la gauche, les bras et les serpes dans les airs alors qu'un pied se soulève donnant l'impression que le personnage en mouvement s'avance. Lorsqu'elle parle de son image, Marie-Papillon dit que le rouge représente sa « peur du sang » qui l'habite depuis qu'elle est toute petite. Dans l'ensemble, son dessin représente le « bonhomme de la mort en train de tuer quelqu'un ». Elle dit ne pas aimer regarder son image parce que ça lui fait « une boule qui fait mal » (en se touchant la poitrine). Elle mentionne qu'elle a très « peur de mourir ». Elle raconte qu'en écoutant une émission de télévision dans laquelle l'action se déroule dans le futur, elle s'est mise à paniquer à l'idée qu'elle serait alors plus âgée et qu'elle pourrait mourir. Certaines questions posées par l'art-thérapeute l'amène à réaliser que la peur de vieillir l'inquiète, bien qu'elle sache qu'elle pourrait mourir même si elle est jeune « parce qu'il y a des meurtriers qui pourraient la tuer ». Marie-Fleur révèle aux autres que ce « bonhomme de la mort » lui fait très peur.

À son tour, Marie-Rose expose son image. D'une surface noire surgissent deux personnages dominants (figure 10). Ils sont représentés de façon frontale. Le visage de celui de gauche montre une bouche dont les coins sont tournés vers le bas tandis que celui de droite exprime un sourire. Le personnage de gauche est vêtu d'un chandail jaune. Son visage, son cou et ses mains sont jaunes également. De petits traits verts précisent le visage de même que la ligne du col et les poignets du chandail. Un cercle rouge est peint au milieu de la

poitrine. Les pantalons sont bleus et les souliers mauves. Le personnage semble en mouvement de marche vers la gauche comme pour s'éloigner du personnage de droite qui est statique. Entouré de rouge, ce personnage est vêtu d'une longue robe noire. Ses mains rosées et fermées semblent tenir deux bâtons de couleur bleu pâle. La bouche souriante et noire est soulignée par un contour bleuté. La surface noire est réalisée par des coups de pinceaux saccadés laissant transparaître une certaine agitation. Le titre « une mort rêver » est inscrit en jaune sali de noir au bas de la page. Elle repasse plusieurs fois autour de chacune des lettres avec un crayon de plomb pour bien les faire sortir du noir. Lorsque Marie-Rose explique son image, elle mentionne qu'il s'agit d'un rêve qu'elle a fait dernièrement. Dans ce rêve, sa mère est morte et Marie-Rose pleure. Sans pouvoir dire pourquoi ni comment, elle meurt elle aussi et voit son esprit sortir de son corps pour aller rejoindre celui de sa mère. Ensemble l'une à côté de l'autre, elles flottent et observent de haut, le père encore vivant assis au comptoir de la cuisine. Marie-Rose mentionne qu'elle sent une grosse boule qui l'étouffe et qui lui rend la respiration difficile au moment même où elle rêve. Elle souligne que c'est ce que représente la boule rouge sur la poitrine du personnage de gauche qui est elle ou quelqu'un d'autre. La silhouette de droite désigne « la mort ». Marie-Rose parle alors de sa plus grande peur : celle de perdre ses parents. Elle mentionne « ne pas avoir hâte que cela arrive ».

Ensuite, Marie-Fleur prend la parole pour expliquer sa réalisation abstraite composée de taches et de traits noirs, gris, rouges, jaunes, bruns et blancs (figure 11). Selon Marie-Fleur, ces taches représentent des armes qui tuent. Elle mentionne le titre : « La mort à toutes ses façons » en disant qu'elle a tenté de reproduire des façons de mourir. Sans pouvoir toutes les faire, elle en a fait quelques-unes. Elle pointe une marque dans le bas à droite qui représente un couteau et une autre à l'extrême gauche en bas qui est un marteau. Elle raconte avoir vu un film dans lequel un « monsieur fou bat sa femme et pour la tuer, il l'assomme avec un marteau pendant son sommeil ». Elle montre ensuite la tache jaune du centre gauche

vers le haut qui désigne « une corde pour se pendre ». Elle pointe du doigt un petit dessin du centre gauche vers le haut qui laisse voir un sein à l'intérieur duquel apparaît une « bibitte », qui symbolise pour Marie-Fleur « un cancer du sein ». Elle revient au centre de la feuille et montre « une grosse cigarette » en mentionnant que c'est le danger de mort qui l'inquiète le plus puisque sa « grand-mère est morte à cause de cela ». Elle raconte alors qu'elle était atteinte du « cancer des poumons » et qu'à l'hôpital, « elle devait respirer avec une bombonne d'oxygène sans pouvoir quitter sa chambre ». Elle mentionne alors que son père fume beaucoup et qu'elle aimerait qu'il cesse de fumer parce qu'elle craint qu'il subisse le même sort que sa grand-mère qui, par ailleurs, est la mère de son père. Pour terminer ses explications, elle signale que « le rouge est du sang et le noir partout, c'est parce que c'est la couleur qui représente le plus la mort ». Marie-Papillon dit que pour elle aussi « c'est le noir et le rouge qui les représentent le mieux ». Soudainement, Marie-Ange dit à Marie-Fleur qu'elle n'aurait pas dû parler du cancer parce qu'elle aussi a perdu sa grand-mère à cause de cette maladie. Marie-Ange commence subitement à pleurer. Sa grand-mère est décédée, il y a quelques jours et, pleurer, lui avait été impossible jusqu'alors. Elle aussi s'inquiète pour son père qui est fumeur. Marie-Ange et Marie-Fleur se comprennent mutuellement parce qu'elles partagent des pertes similaires. Alors qu'elle regarde pleurer Marie-Ange, Marie-Fleur refait le tracé de sa réalisation en promenant son doigt sur les traits et les taches. Marie-Fleur se dit triste d'avoir perdu sa grand-mère mais également parce qu'elle connaît d'autres parents et amis de la famille, qui sont atteints de cette maladie et qui n'ont que quelques mois à vivre. Marie-Papillon intervient en précisant son inquiétude pour sa mère qui a eu une tumeur au cerveau et qui a bien failli mourir. Elle raconte que régulièrement sa mère connaît des étourdissements et des pertes de vision d'un oeil. Elle s'inquiète toujours pour sa mère. Pendant ce temps, Marie-Fleur s'en va à la salle de bain. Marie-Ange fait remarquer qu'elle est partie pour pleurer toute seule. L'art-thérapeute va la chercher et lui demande de venir partager sa peine avec les autres qui peuvent comprendre sa tristesse et qu'elle n'a pas à vivre ça toute seule. Elle revient et les autres l'accueillent chaleureusement en la prenant dans

leurs bras. Décidément, beaucoup de tristesse accompagne cette grande peur de la mort. L'attention lui est donnée jusqu'à ce qu'elle cesse de pleurer bien que ce soit difficile pour elle de montrer son chagrin aux autres.

Finally, Marie-Ange se prépare à parler de son dessin. Elle plie sa réalisation en deux et présente la partie de gauche où il y a plusieurs figures (figure 12). Cinq éléments composent ce côté de l'image. Ils ont préalablement été tracés au crayon de plomb puis, peints par la suite. Dans le coin gauche, il y a la représentation d'une pierre tombale noire affichant une croix blanche. Sous ce graphique est peinte une tache orangée et jaune. En bas de cette tache, un poisson gris se dirigeant vers le coin gauche est dessiné entre deux lignes ondulées bleues. Dans le centre de cette section, tout au bas de la feuille apparaît la forme d'une cigarette dessinée au crayon de plomb. Le côté droit est occupé par une sorte d'échelle rompue noire et bleue. La section de droite laisse voir un personnage vêtu d'une robe noire à capuchon. Les yeux sont noirs et la bouche est ouverte montrant des dents blanches. Le visage, l'une des mains et les pieds sont rouges. La faux a un manche brun et une tache rouge sur le bout de la lame recourbée. On peut imaginer que le personnage tient la faux dans une main bien qu'on ne la voit pas. Lorsque Marie-Ange commence à parler de son image, elle mentionne avoir fait « plein de peurs sans savoir s'il lui en reste d'autres parce que ça ne lui arrive pas souvent de réfléchir à ça ». Elle dit avoir dessiné « les plus grosses ». En pointant la pierre tombale, elle mentionne que « ça n'a pas rapport » et passe très rapidement à l'image suivante qui est la tache orangée. Elle témoigne de sa « peur des flammes, parce qu'elle a toujours peur que sa maison prenne en feu ». Marie-Rose lui demande ce que représente la pierre tombale et Marie-Ange lui répond que c'est « la mort ». Elle passe ensuite à l'image d'un poisson qu'elle dit être « un requin ». Elle mentionne qu'il n'est pas tellement gros mais qu'à chaque fois qu'elle va se baigner, elle « n'ose pas aller dans le plus profond parce qu'elle a vraiment peur ». Et même s'il n'y a pas de requin aux endroits où elle va se baigner, elle a peur de l'eau quand même. Puis, elle montre « un rail coupé »

pour dire qu'elle craint les manèges parce qu'elle a « peur que les rails se cassent et que ça provoque un accident ». Par la suite, elle montre la cigarette en mentionnant qu'elle a peur de perdre son père car il fume. Elle raconte qu'il « dit souvent qu'il va cesser de fumer mais qu'il ne l'a pas encore fait ». Elle a « peur de perdre à n'importe quel moment des proches ». Elle cache la partie de droite en disant que « ça n'a pas du tout rapport ». En insistant pour qu'elle montre cette image, elle dit que c'est « le personnage de la mort ». Puis, elle parle des tempêtes qui lui font très peur. Elle confie un rêve qu'elle a fait dans lequel ses parents sont décédés lors du passage d'une tornade. Elle mentionne que même les petits coups de tonnerre l'effraient énormément. Elle raconte également la mort de son chien qu'elle a perdu suite à une paralysie. Ses parents l'ont fait anesthésier « parce qu'il était trop vieux et incapable de marcher ». Elle est souvent triste en pensant à lui. Marie-Rose intervient en expliquant qu'elle aussi avait un chien qu'elle aimait beaucoup et qui s'est fait frappé par une automobile. Elle mentionne que lorsqu'elle avait peur, son chien venait s'asseoir près d'elle pour la protéger. Elle dit : « Mon chien savait quand j'avais peur et le perdre m'a fait beaucoup de peine ». Elle se dit encore peignée de son départ, bien qu'il ne soit plus là depuis longtemps. Elle ajoute avoir très peur de perdre son père « parce qu'il est vieux ». Elle espère que quand elle mourra, elle retrouvera au ciel tous ceux qu'elle a perdus et qu'elle aime.

Marie-Fleur lève la main à son tour et demande si c'est possible qu'une prochaine fois, le sujet soit plus joyeux. Marie-Papillon l'appuie en disant que : « Oui, ce serait mieux parce que ça secoue ». Marie-Rose demande que le thème abordé soit la colère parce qu'elle se sent souvent fâchée sans pouvoir l'exprimer. Sur ce, Marie-Ange commence à mentionner certaines choses qu'elle n'aime pas se « faire faire » de la part de Marie-Rose qui tente, selon elle, de se défendre parce qu'elle n'arrive pas à lui dire, elle non plus, ce qu'elle n'aime pas de Marie-Ange afin de se faire respecter. Souvent, les deux se chamaillent, se frappent et se mordent sans pouvoir se dire exactement ce qui ne va pas. Marie-Fleur mentionne qu'elle « aimerait ça des fois voir un psychologue, mais ceux qui sont dans les

écoles ne rencontrent seulement que les enfants qui ont des gros problèmes ». Les préadolescentes partagent ainsi quelques instants avant que ne leur soit proposée une dernière activité. Elles se mettent d'accord pour que le prochain atelier porte sur le thème de « la colère ».

Pour terminer l'atelier, l'art-thérapeute demande aux participantes de déterminer une couleur spécifique qui, pour elles, représentent le mieux « la peur ». Le noir fait l'unanimité. Elles doivent situer sur la silhouette de leur corps, l'endroit exact où elles sentent la peur. Chacune des quatre préadolescentes se dessine une boule noire au niveau de la poitrine. L'art-thérapeute fait un bref résumé du déroulement de la séance et se propose comme « gardien des peurs » pour que les jeunes sachent qu'elles ne sont pas seules à les porter et que les partager, soulage et libère de « la grosse boule noire qui fait mal dans le cœur ». Elles sont contentes et acceptent sans hésitation à laisser leurs peurs « au gardien des émotions ». S'assurant que les préadolescentes se sentent mieux, l'art-thérapeute les remercie pour leur présence et leur participation tout en mentionnant qu'une prochaine rencontre pourrait être probable prochainement, si elles le souhaitent toujours à ce moment-là.

Reportez vos curseurs sur cette rosace vierge, et reliez les

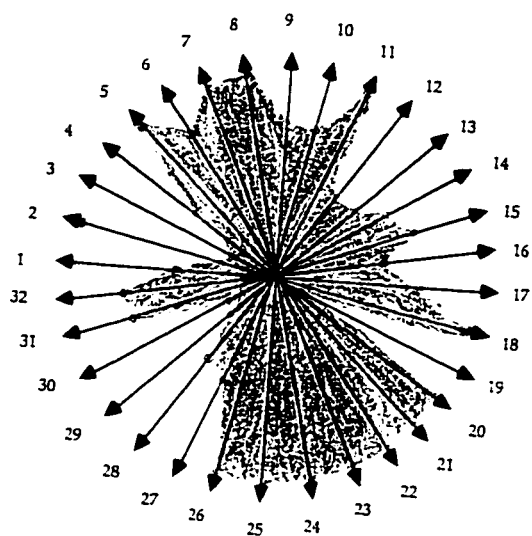


Figure 1 : L'ange immortel

Reportez vos curseurs sur cette rosace vierge, et reliez les

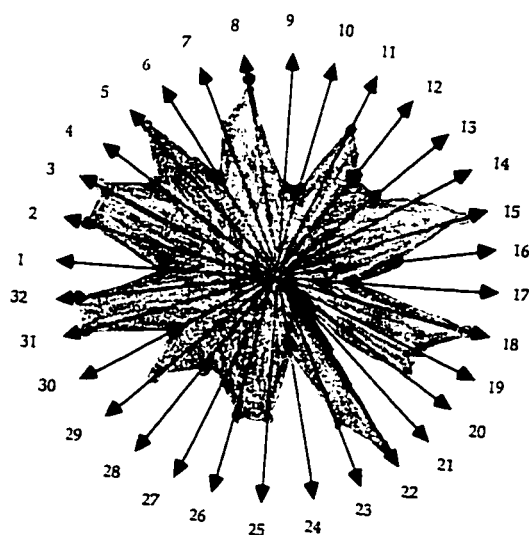


Figure 2 : La grosse tache rose

Reportez vos curseurs sur cette rosace vierge, et reliez les.

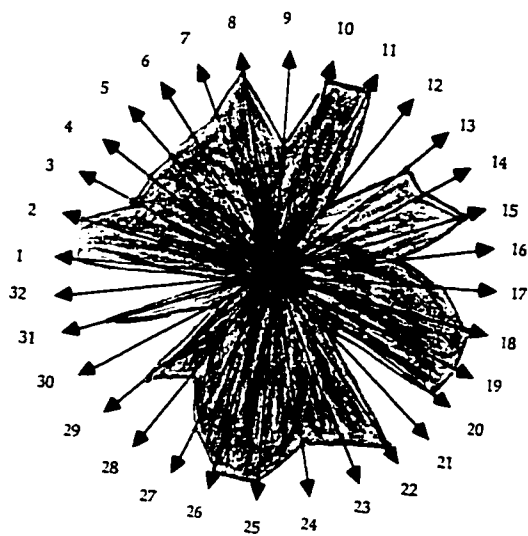


Figure 3 : La fleur des temps

Reportez vos curseurs sur cette rosace vierge, et reliez les.

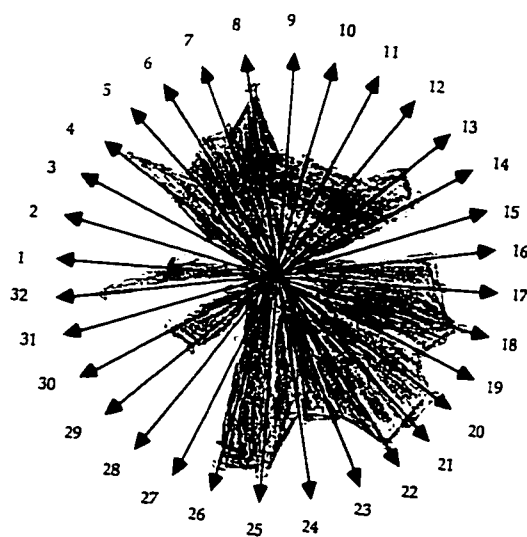


Figure 4 : Le papillon

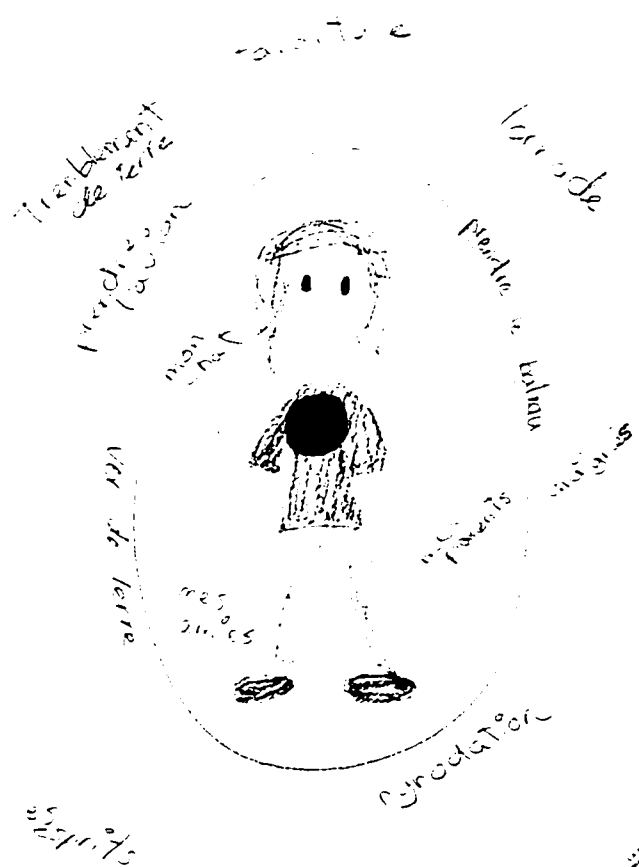


Figure 5 : Marie-Rose

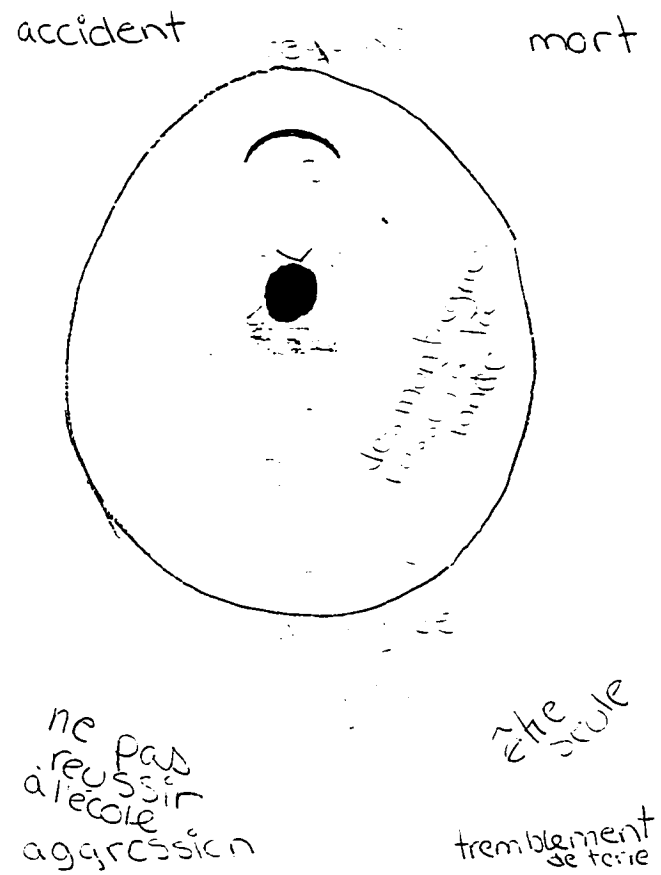


Figure 6 : Marie-Fleur

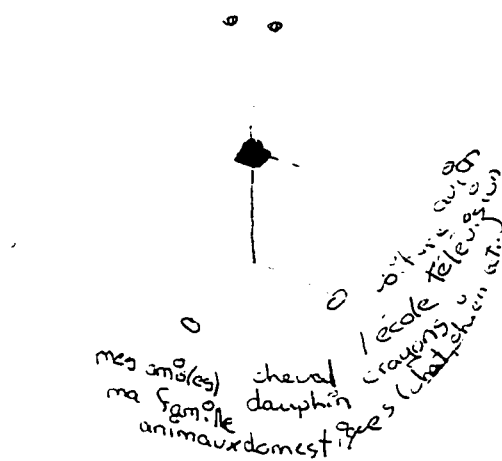


Figure 7 : Marie-Ange



Figure 8 : Marie-Papillon



Figure 9 : La Mort



Figure 10 : Une mort rêver



Figure 11 : La mort à toutes ses façons



Figure 12 : Les plus grosses peurs

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre discute des résultats de la recherche en fonction des objectifs posés préalablement. L'objectif spécifique de cette étude ambitionnait la conception d'un programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie pour les jeunes de neuf à douze ans. L'hypothèse de recherche consistait à vérifier s'il était concevable et avantageux d'élaborer un programme d'art-thérapie visant le développement et l'éducation de l'intelligence émotionnelle chez une population préadolescente. À partir de l'analyse des résultats obtenus auprès d'un groupe d'art-thérapie formé à cet effet, des liaisons seront élaborées entre les conclusions et les concepts de référence consultés au sujet du développement de l'intelligence émotionnelle comme moyen préventif et éducatif. Ainsi, l'observation méticuleuse des témoignages, des réalisations artistiques et des comportements des participantes à l'intérieur de l'atelier d'art-thérapie, témoignera du bien fondé d'un tel projet. À partir de ces observations, nous considérerons la pertinence du programme en son entier et estimerons les apprentissages que cette démarche a permis d'acquérir tout en proposant de nouvelles avenues de recherches possibles et imaginables.

1. Vérification de l'hypothèse de recherche

La présente étude a favorisé une vérification de l'hypothèse auprès d'un groupe de quatre préadolescentes, toutes âgées de douze ans. Bien que le programme intégral ne soit pas confirmé auprès d'un vaste échantillon, l'investigation a permis de constater qu'un projet de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie est avantageux pour les jeunes à l'aube de l'adolescence. Les participantes ont démontré un réel

investissement en collaborant généreusement à l'atelier qui leur a facilité l'expression d'un vécu émotif précocement chargé pour leur jeune âge. La capacité à reconnaître leur monde intérieur s'est avéré être un besoin essentiel car leur existence comporte déjà plusieurs expériences émotionnelles complexes à élucider. Deux d'entre elles ont connu le décès d'un proche parent sans pouvoir exprimer la peine profonde que cela leur a causée. Trois des préadolescentes connaissent dans leur entourage des parents ou des amis atteints de maladies graves pouvant conduire à la mort. Leurs inquiétudes ne se mesurent pas, pourtant, elles font face à cette réalité qu'elles ne peuvent partager qu'en surface avec leurs proches. C'est sans compter les autres peurs dont elles se sentent assaillies et devant lesquelles leurs tourments sont refoulés par incapacité à nommer leur besoin de sécurité. Ces peines non libérées, ces inquiétudes non reconnues, non formulées et non partagées avec des personnes aptes à les comprendre et les soutenir, ne peuvent-elles pas conduire ces jeunes vers des instabilités émotionnelles qui les perturberont à l'adolescence et à l'âge adulte ?

Il est reconnu que « le vécu émotif nié et étouffé produit une grave indifférence aux autres, une indifférence à la vie » (Filliozat, 1997, p.330). Nier la vie engendre inévitablement sa destruction. Les jeunes sont ceux qui, demain, décideront à leur tour, de construire ou de détruire la vie en eux et autour d'eux. Un travail préventif d'éducation de l'intelligence émotionnelle auprès des jeunes peut favoriser la conscience de la vie en soi.

1.1 Programme de développement de l'intelligence émotionnelle

Bien que le programme proposé ne soit qu'une amorce pour de futurs autres, il s'agit d'un projet éducatif conçu à titre de prévention visant l'amélioration du fonctionnement des individus en société. Considérant le potentiel affectif de l'être humain comme un aspect fondamental à accroître, une éducation sur ce plan s'avère essentielle dès le plus jeune âge. Devenu adulte, l'individu doit connaître suffisamment son vécu intérieur

pour avoir la capacité de l'utiliser à bon escient. La dimension affective sert de baromètre efficace permettant l'évaluation des situations courantes de la vie sociale, personnelle et professionnelle. Bien que le phénomène soit assez récent, cette facette du développement humain est de plus en plus considérée chez les entrepreneurs qui recherchent leurs meilleurs adjoints parmi ceux qui gèrent tout aussi bien leur vie émotionnelle que rationnelle.

Le programme d'art-thérapie, proposé dans ce document, est un parcours préliminaire du développement de l'intelligence émotionnelle auprès des préadolescents. Son objectif premier est de fournir un point de départ au processus de croissance de la vie émotive. C'est par la connaissance et la reconnaissance de ses émotions personnelles et de celles des autres que les jeunes peuvent communiquer leurs besoins pour mieux se respecter les uns les autres.

1.1.1 L'intelligence émotionnelle

Bien entendu, le programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie présenté dans cet ouvrage n'est qu'une étape préliminaire. Cette dernière concerne davantage l'identification des émotions comme connaissances de base pour parcourir son vécu intérieur et celui des autres. Goleman (1999) rappelle que l'intelligence émotionnelle passe par cette étape première qu'est la capacité à identifier ses sentiments et ceux de ses semblables. L'acceptation et l'expression justes des émotions, utilisées pour se motiver, planifier et accomplir sa vie, sont considérées par Chabot (1998), comme des compétences essentielles à développer au préalable. Schilling (1996) ajoute que la reconnaissance des émotions personnelles comprenant le développement du vocabulaire approprié, permet de conscientiser ce qui est ressenti et encourage par le fait même, une interaction efficace entre les individus. Le partage en cercle a favorisé les interactions et les discussions entre les participantes. Placés dans de réelles situations d'apprentissages par

l'usage de jeux, d'exercices et d'activités artistiques, les jeunes ont pu observer, écouter et réagir face aux autres tout en faisant part de leurs expériences personnelles. Les préadolescentes ont compris que leurs ressemblances et leurs différences, leurs forces et leurs faiblesses, ne sont pas uniques. Elles ont constaté que les sentiments, les pensées et les comportements sont réels et expérimentés par les autres également. Elles ont appris à se voir autrement que dans le cercle fermé de leur seul univers. Cette ouverture leur a permis de clarifier leurs sentiments et d'organiser leurs pensées pour mieux les communiquer. Le respect de soi et des autres passent par la capacité à se connaître sur le plan émotif. Guitouni (2000) mentionne que savoir nommer les émotions ressenties et comprendre que derrière elles, se manifestent des besoins, des aspirations et des croyances est fondamental pour avoir une vie équilibrée.

1.1.2 Les émotions

Aux apparences contradictoires, les émotions sont complexes à comprendre et à élucider. Momentanées et non intentionnelles, elles sont des « manifestations expressives, physiologiques et subjectives qui s'accompagnent de propensions à l'action » (Guitouni, 2000, p. 23). Ces réactions brusques font davantage référence aux émotions primaires, celles qui favorisent la survie de la personne et qui permettent d'affronter les divers problèmes de la vie courante de façon spontanée, rapide et limitée dans le temps. Vu comme un radar social par Goleman (1998) qui permet de discerner ses besoins et ceux des autres, il découle d'une attitude empathique. Chabot (1998) rappelle que certaines émotions surviennent alors qu'aucune circonstance ne met la survie de l'individu en jeu. Il nomme ce type d'émotions, secondaires et combinées car, elles résultent de comportements appris et revêtent une dimension cognitive qui évalue les situations.

L'atelier sur la peur est celui qui a été examiné en profondeur pour favoriser la vérification de l'hypothèse de recherche. L'évaluation des discussions élaborées par les préadolescentes a suscité un questionnement intéressant quant au type d'émotion qu'est la peur. À partir des témoignages récoltés sur leur peur de la mort, des émotions de tristesse se sont manifestées permettant de s'interroger sur la possibilité que la peur soit une émotion combinée de peine, et peut-être de colère également, puisque d'après les témoignages reçus, ces émotions s'entremêlaient. Est-ce que la peur entraîne la peine et/ou la colère ? Ou bien est-ce que sous-jacent à la peur se camouflent inévitablement la peine et/ou la colère ? La peur peut-elle exister sans aucune autre émotion qui l'accompagne ?

Selon les auteurs consultés sur le sujet, la peur est une émotion fondamentale, génétiquement préprogrammée. Aucun d'eux n'expose la probabilité que la peur soit une combinaison de plusieurs émotions primaires. Cependant, Chabot (1998) précise que dans l'univers des émotions, tout n'est pas que noir ou blanc, mais nuancé indéfiniment. Il explique que les émotions secondaires sont des réactions émotionnelles primaires résultant davantage de comportements appris. Il mentionne qu'une peur peut être occasionnée par des représentations mentales qui provoquent l'émotion en question. Pour l'auteur, cette forme de peur est une émotion secondaire car elle adopte une dimension cognitive qui évalue la situation. Ce n'est plus une réaction instantanée et subite mais plutôt l'idée qu'une personne se fait d'une situation ou d'une chose.

Chez nos préadolescentes consultées en atelier, la peur de la mort renferme une dimension cognitive puisque les jeunes s'imaginent la peine qu'elles auraient si elles perdaient un proche parent. Bien sûr, deux d'entre elles ont connu une peine réelle face à la perte d'êtres chers et heureusement, elles ont pu l'extérioriser lors de cette rencontre. De plus, étant donné que la mort est pour beaucoup de gens, un sujet tabou refoulé, la possibilité d'en discuter ouvertement comme elles ont pu le faire à l'atelier ce jour-là, a été libérateur pour les

préadolescentes. Cependant, aucune distinction entre les émotions primaires, secondaires ou combinées n'a pas été faite auprès des participantes. Bien qu'elles soient capables d'identifier l'émotion de base, un haut degré de développement d'intelligence émotionnelle devrait favoriser la reconnaissance de ces différents niveaux d'émotions. Ce propos sur les émotions combinées est prévu et fait partie du cinquième atelier. Cependant, l'occasion qui s'est présentée à l'art-thérapeute pour discuter de cette possibilité des émotions primaires, secondaires et combinées n'a pas été saisie au moment opportun. Par contre, il semble approprié et nécessaire de saisir l'occasion lorsqu'elle se présente afin de faire cette mise au point si une telle opportunité se dessine lors d'un prochain atelier.

1.2 L'atelier d'art-thérapie

L'atelier d'art-thérapie est un lieu physique propice à la rencontre entre divers modes d'expression. Ce lieu intermédiaire qui encourage l'expression personnelle par l'utilisation des arts est un espace de confiance à l'intérieur duquel chacun se sent en sécurité pour expérimenter. L'endroit, également favorable aux discussions, encourage l'écoute de soi et des autres et permet la mise en pratique des notions abordées propres au développement de l'intelligence émotionnelle. Il stimule l'élaboration d'idées pour susciter des solutions aux divers problèmes posés par les participants. Incitant à la collaboration volontaire, il permet de développer des habiletés d'expression, d'écoute, de compréhension et de communication (Schilling, 1996). En sorte, l'atelier devient un laboratoire où les expérimentations, les erreurs et les tâtonnements sont possibles. Cette dimension exploratoire est tout autant favorisée par les réalisations artistiques que par les échanges interpersonnels. La créativité sous toutes ses formes est encouragée et développée.

1.2.1 L'art-thérapeute

L'animation est assurée par la présence d'un art-thérapeute sensible aux expériences et aux contenus artistiques tout autant qu'il est informé sur les diverses facettes de développement propres à l'intelligence émotionnelle. Bien entendu, le principal outil de l'art-thérapeute est l'art qu'il exploite de plusieurs façons. Parce que l'image de l'art favorise la rencontre avec soi-même et les autres, cette voie d'expression parle par symboles et métaphores, formes et couleurs. Donnant une configuration aux émotions, l'art rend visible ce qui est senti et invisible. Ainsi, les réalisations artistiques servent de pont entre le monde intérieur et le monde extérieur, l'inconscient et le conscient. L'émergence des images intérieures des enfants et l'éveil de leur sensibilité à témoigner d'eux-mêmes par l'intermédiaire de l'art, occupent une part importante du programme. Afin de renforcer les habiletés recherchées, les activités et les thèmes sont déterminés par l'art-thérapeute qui dirige les jeunes vers cet univers inconnu à explorer et à connaître.

Certes, la peur est un sujet qui a nécessité l'intervention professionnelle d'un art-thérapeute. Des émotions intenses d'anxiété et de tristesse ont été éveillées chez les participantes et ont exigé une approche adéquate pour en permettre à la fois, l'expression et la gestion, afin que le groupe ne se fragmente pas, mais garde la contenance favorable aux partages émotifs mutuels. La qualité de présence et l'écoute empathique de l'art-thérapeute, de même que sa capacité à guider le processus thérapeutique en cours, ont été des qualités indispensables pour assurer l'encadrement approprié convenant aux besoins du moment. De plus, une compétence à endiguer la charge émotive dévoilée ou sentie, s'est avérée primordiale. Sans rester imprégné par l'état affectif des jeunes, l'art-thérapeute a abordé les images avec circonspection et a donné aux préadolescentes, l'espace et le temps nécessaires pour qu'elles puissent se rencontrer et se dévoiler par l'intermédiaire de leurs réalisations artistiques. Il est important d'insister et de souligner que l'art-thérapeute représente un

élément clé dans l'approche proposée. Ses expériences combinées des domaines de l'art-thérapie, des arts, de la psychologie et de l'éducation lui permettent d'accompagner adéquatement les jeunes à travers cet univers émotionnel souvent imprévisible qu'il ne faut pas prendre à la légère.

1.2.2 Les activités

Les activités de l'atelier d'art-thérapie sont expérimentales et favorisent l'exploration de la vie affective, le développement de la créativité, l'expression et la connaissance de soi. Le jumelage de diverses activités reliées au domaine des arts (mime, dessin, écriture, peinture) vise à éveiller le corps, l'esprit, la mémoire et l'imagination. Concentrés sur un thème précis, les exercices explorés au cours de l'atelier expérimental, aident les participantes à l'identification des émotions afin de mettre des mots et des couleurs sur ce qu'elles ressentent.

La première activité proposée est le test d'évaluation de l'intelligence émotionnelle (Filliozat, 1997) qui a servi d'introduction et a informé les participantes sur les buts de l'atelier. Il est important de signaler que l'atelier expérimental présenté et décrit dans cette étude, a été quelque peu modifié. Il a été prolongé d'une heure, ce qui fait que, dans l'ensemble, les activités ont duré trois heures au lieu de deux, comme le programme le prévoyait au départ. Bien que le test ait fourni une voie d'accès pour discuter de l'intelligence émotionnelle, nous voulions en examiner les résultats afin d'évaluer la pertinence de cet instrument de mesure.

Servant de porte d'entrée pour aborder l'exploration de la vie émotive, le test a donné l'opportunité aux participantes de s'interroger sérieusement sur cette dimension moins connue de leur être. L'outil a été apprécié par l'art-thérapeute car, en consultant les

réponses des préadolescentes, il a pu détecter certaines forces ou faiblesses concernant leur développement affectif. Par exemple, il a appris que Marie-Fleur a beaucoup de difficultés à être en contact avec ses sensations intérieures alors qu'elle est occupée à faire quelque chose. Bien que Marie-Ange puisse reconnaître facilement ses émotions, elle n'arrive que rarement à identifier ce qui les déclenche. De plus, l'art-thérapeute a appris que Marie-Fleur et Marie-Papillon pleurent toutes seules tandis que Marie-Rose et Marie-Ange pleurent dans les bras de quelqu'un qui peut les écouter lorsqu'elles sont tristes. Ces exemples démontrent que les informations recueillies par ce test sont tout à fait pertinentes car, elles procurent des pistes de connaissance de soi et des autres. L'art-thérapeute peut utiliser ces informations pour aider et guider les participantes vers le renforcement de ce qui est considéré comme une difficulté pour elles. En ce sens, le test devient un instrument de mesure intéressant.

Bien qu'ayant été conçues pour une clientèle adulte, les questions de ce test sont simples et facilement compréhensibles pour des jeunes de la préadolescence. Certaines questions et mots ont nécessité quelques explications pour favoriser une meilleure compréhension. Cependant, dans l'ensemble, les quatre préadolescentes ont bien saisi les questions et les réponses. La principale complication s'est retrouvée au niveau des flèches à graduer. Certaines erreurs se sont produites lors du marquage, c'est-à-dire que, la réponse donnée et la position du curseur sur la flèche ne concordent pas. Les jeunes ont soulevé l'importance que les flèches soient préalablement marquées des réponses possibles afin de situer exactement le curseur à l'endroit qui convient. Cette suggestion s'avère tout à fait appropriée et des modifications devraient être apportées afin d'améliorer cet aspect.

Quant à la réalisation de la rosace composées des trente-deux flèches reliées en cercle, aucune des participantes n'a compris par elle-même ce qu'il fallait faire. Suites aux explications, elles ont rapidement complété le graphique. Seule, Marie-Fleur a dû recommencer parce qu'elle avait sauté une réponse. De plus, l'image visuelle formée à la

toute fin ne donne pas d'indication claire quant à savoir si la personne a ou non un haut niveau de développement d'intelligence émotionnelle. Filliozat (1997) assure que ce test est réducteur et qu'il n'a pas pour but de classer les individus dans une catégorie quelconque. Il vise plutôt le questionnement personnel par rapport à soi-même afin de repérer ses progrès et ses compétences en matière d'intelligence émotionnelle. Par contre, ce test pourrait être modifié afin d'obtenir une rosace indiquant, en la voyant, si la personne a un bon ou un moins bon développement sur le plan de l'intelligence émotionnelle. Toutefois, les images qui sont apparues de ces points reliés ont suscité une note fantaisiste à cette activité. Ainsi, la tâche a été plus agréable pour les jeunes participantes qui se sont amusées à trouver des symboles et des titres révélateurs à travers ces lignes. Ces interprétations symboliques offrent à l'art-thérapeute un matériel intéressant à étudier.

Dans l'ensemble, une heure a été consacrée à la réalisation de ce test permettant aux participantes de répondre à toutes les questions et de tracer le graphique final de leur développement émotionnel. Une participante a senti la limite du temps tandis que les autres ont complété le test à l'intérieur d'une période de quarante-cinq minutes. Lors d'une prochaine expérimentation, nous croyons qu'une période maximale de quarante-cinq minutes suffirait à la réalisation entière de l'exercice. Le test de Filliozat (1997) est présenté à deux reprises au cours des ateliers ; comme prétest lors du premier atelier et comme posttest lors du dernier. Bien qu'il favorise surtout la connaissance de soi, il est utilisé comme instrument d'évaluation permettant de mesurer l'efficacité du programme dans son ensemble. Par la comparaison des pré et posttests, une vérification permet de savoir si des progrès ont été réalisés ou non entre le premier et le dernier atelier. L'instrument devrait être assez sensible pour mesurer les changements survenus à l'intérieur du programme.

Concernant les autres activités proposées, les « mimes » ont été choisis afin d'encourager les jeunes filles à accepter leur nouvelle image corporelle en pleine

transformation. La consultation d'une liste de termes à utiliser pour traduire des sentiments et des émotions a permis d'élargir le vocabulaire propre à l'intelligence émotionnelle. Bien que les jeunes se soient senties mal à l'aise à mimer leurs émotions, il s'agissait d'une première expérience pour elles. C'est par la répétition et la pratique qu'elles pourront apprendre à se sentir davantage à l'aise dans cette forme d'expression corporelle. À plusieurs reprises, elles devront mettre des mots sur ce qu'elles ressentent pour en arriver à connecter directement leur vécu émotif à leur pensée rationnelle. C'est par la pratique que les connexions se produiront de plus en plus rapidement et que les jeunes identifieront encore plus facilement ce qui se passe en elles (Beaulieu, 2000).

Bien sûr, certaines émotions sont moins agréables à ressentir que d'autres. Le thème de la peur les a quelque peu perturbées, cependant, il était prévisible que cela se passe ainsi puisque ce genre de sujet réveille souvent des histoires dormantes, inconscientes, refoulées et inexprimées. C'est pourquoi la maîtrise professionnelle de l'art-thérapeute est une condition essentielle pour que les jeunes se sentent en confiance d'aborder ces dimensions cachées de leur univers intérieur. Les discussions intégrées aux réalisations ont encouragé les jeunes à faire part de leurs expériences personnelles. Elles ont appris à reconnaître leur vécu intérieur, à parler d'elles-mêmes, à communiquer avec les autres, à donner leur opinion et à s'entraider pour mieux résoudre leurs difficultés. C'est par le récit de leurs propres expériences que les préadolescentes se sont enseignées les unes aux autres.

Les activités de dessin et de peinture ont été les plus appréciées des participantes. Les images réalisées ont été fort utiles pour aider les participantes à se percevoir dans leur réalité émotionnelle. Les réalisations artistiques ont offert aux jeunes une perspective visible de leur vécu intérieur. L'art-thérapie fait usage de la couleur pour rejoindre la dimension affective des êtres humains. D'ailleurs, un des principaux objectifs du programme vise la prise de conscience et la connaissance de soi par l'intermédiaire des

couleurs et des symboles. Les préadolescentes ont réagi favorablement à ces aspects et ont démontré une grande facilité à s'exprimer à travers eux. Le point suivant offre une interprétation minutieuse des images à partir des couleurs et des symboles qui les composent.

1.3 Interprétation des réalisations artistiques

L'interprétation des œuvres vise la compréhension des messages qu'elles contiennent. Une attitude ouverte permet de regarder l'image avec acceptation, sans porter de jugement de valeurs sur ce qui est représenté. L'image parle bien souvent par elle-même et la personne qui l'a réalisée est en excellente position pour témoigner de ce qu'elle a voulu exprimer par l'intermédiaire de ses réalisations. L'art-thérapeute demeure prudent dans ses interprétations personnelles et sert plutôt de guide qui amène la personne à se voir à travers ses réalisations. Sa connaissance du langage artistique peut contribuer à la découverte de certaines dimensions inconscientes encore inexplorées par les individus présents aux ateliers. Cependant, il choisit les moments opportuns pour faire la mise à jour de certains thèmes décelés dans la production artistique des participants.

1.3.1 Les couleurs

La couleur revêt une dimension symbolique qui traduit le vécu émotif des individus. Comme « la couleur est un moyen d'exprimer des sentiments et que les images permettent d'aller plus profondément que les mots » (Fincher, 1993, p. 64), les jeunes ont spontanément manifesté leur intérêt pour la création artistique. Les préadolescentes ont démontré une réelle sensibilité aux couleurs qu'elles ont utilisées pour ce qu'elles éveillent en elles.

Les « couleurs bébés » sont les premières à être exposées par les participantes. Les « rose, bleu et aqua » sont les couleurs douces qui font partie de leurs préférences actuelles. Pour Marie-Fleur, le « rose bébé » qu'elle aime est une couleur douce qui représente la paix et l'amitié. Il est intéressant de s'attarder au terme de « bébé » qu'utilise les jeunes pour offrir une quelconque interprétation en relation avec ces couleurs. Il est probable qu'à l'aube de l'adolescence, un état régressif vers la dépendance du nourrisson se révèle soudainement par crainte d'affronter les bouleversements multiples qui s'annoncent. L'usage de ce terme pourrait être interprété pour symboliser un besoin de faire prendre soin de soi, de se faire cajoler et aimer comme lorsqu'elles étaient bébés. Peut-être veulent-elles exprimer de cette façon qu'elles se sentent encore très petites et qu'elles ont grandement besoin des soins de leurs proches.

Choisir une couleur pour symboliser une émotion ressentie a été plus facile pour trois d'entre elles. Cependant, certains choix paraissent avoir été sélectionnés d'après ce qui est déjà connu et popularisé de la symbolique des couleurs. Par exemple, le « rouge de la St-Valentin » pour signifier l'état amoureux de Marie-Papillon, est un cliché courant. Cependant, lorsque Marie-Fleur mentionne que « le calme est blanc », cela semble plus près de sa vérité personnelle. À l'opposé du « calme blanc », le noir a fait l'unanimité chez les quatre participantes pour traduire l'émotion de la peur. Ce qui semble assez typique également. Fincher (1993) mentionne entre autres, que le noir symbolise l'obscurité, l'invisible et l'inconscient. Selon l'auteure, il évoque « le vide, la tristesse, la mort et reflète des états dépressifs, des sentiments de perte ou de deuil » (p.59). Bien que Fincher (1993) ne fasse aucun lien direct entre le noir et la peur, Kellogg (1984, p.30) reconnaît que la présence du noir dans les réalisations artistiques peut témoigner de la peur de la mort. D'après Fincher (1993, p.126), la combinaison des couleurs rouge et noire se rapporte à un « état dépressif accompagné de rage ». Les participantes, en abordant leur peur de la mort, ont démontré la grande peine anticipée ou réelle, suite au décès d'un proche parent. Pour faire un lien avec la

rage sous-jacente probable, il est important de souligner qu'après ces partages sur la peur et la peine que provoque la mort, l'une des participantes a suggéré que le prochain atelier porte sur le thème de « la colère ». Cette suggestion a trouvé appui de la part des autres participantes qui se sont naturellement mises d'accord sur cette possibilité.

Certes, la « peur », entre autres, la « peur de la mort » engendre des réactions secondaires. Il est naturel, suite au décès d'un proche, de vivre un deuil. Zarai (1995) rapportent cinq étapes du deuil parmi lesquelles, la colère et la dépression occupent les deuxième et la troisième positions avant que la personne puisse en arriver à l'acceptation de cette perte. L'atelier a certainement favorisé une progression vers l'acceptation pour deux des participantes présentes.

1.3.2 Les symboles

Rivest (1999) écrit que les réalisations artistiques et les symboles qui les composent, témoignent de l'état affectif des individus qui les exploitent. Pour cette auteure, le symbole est un aspect intérieur sur lequel il est important de diriger son attention puisqu'il exprime une dimension cachée qui peut devenir fort utile à la connaissance de soi et de son vécu émotif. Pour le comprendre, il faut se fier à sa perception intérieure ou si l'on préfère, son intuition, une fonction irrationnelle de l'ordre de l'intelligence émotionnelle.

Les symboles de l'ange, du papillon et de la fleur font en partie appel, selon Chevalier et Gheerbrant (1982) au changement et au développement. Pour Marie-Ange, « l'ange immortel » (figure 1) prend la signification de l'immortalité. Elle espérerait ne jamais mourir. Sachant que ce n'est pas possible, elle souhaite, néanmoins, vivre jusqu'à un âge très avancé. Selon les auteurs, l'ange est un « symbole d'ordre spirituel » qui fait appel au « messenger de l'âme » (p.43). La couleur « aqua » lui rappelant l'eau, Marie-Ange mentionne

se sentir libre et bien lorsqu'elle y nage. Coupal (1985) définit l'eau, comme un symbole de « transformation lié à l'origine de la vie ou de la naissance ». Le papillon (figure 4) représente la liberté et la légèreté pour Marie-Papillon. Aussi considéré comme un « symbole de l'âme », par les auteurs du dictionnaire des symboles qui ajoutent à cette définition, le symbolisme de la « légèreté, de l'inconstance, de la métamorphose et de la renaissance » (p.727).

Marie-Papillon aime le « bleu bébé » parce qu'il lui rappelle le « ciel » et comme un « papillon », elle peut « voler dans le ciel en se sentant libre comme l'air ». Marie-Fleur parle de la « fleur des temps » (figure 3) comme étant une « fleur de paix et de bonheur ». Ajouter à cela le « rose bébé », la fleur indique pour elle, le « bonheur paisible en amitié ». Pour Chevalier et Gheerbrant (1982, p.447), la fleur est un symbole de « développement instable », mais également, « un centre spirituel et une figure archétype de l'âme ». Pour ces auteurs, la tache adopte le symbolisme « d'une dégradation, d'une anomalie ou d'un désordre » (p.919). Pour Marie-Rose, cette « grosse tache rose » (figure 2) est celle qu'elle porte au visage comme une marque indélébile héritée à la naissance, la différenciant des autres et rendant son acceptation d'elle-même plus difficile à l'aube de l'adolescence. D'ailleurs, le « rose bébé » qu'elle souhaite représenter est « trop foncé » selon elle, et ne traduit pas le rose qu'elle aime véritablement. Marie-Rose mentionne qu'elle aurait aimé « être normale comme les autres ». Cette différence l'attriste.

Trois des symboles (ange, papillon et fleur) font référence au symbolisme de l'âme et adoptent une dimension spirituelle d'immortalité, de développement, de métamorphose, de changement, voir de libération. Seule la tache de Marie-Rose restera telle qu'elle est malgré les transformations et le temps qui passe. Toujours selon Chevalier et Gheerbrant (1982 p.29), l'âme fait appel à un « pouvoir invisible ». Il est possible de supposer que les préadolescentes en période de changements optent pour des symboles qui touchent les transformations profondes de l'âme. Ce développement mystérieux de ce qui se passe en elles, prend, semble-t-il la forme d'une force invisible.

Si l'on se réfère aux illustrations peintes par les préadolescentes qui représentent le personnage symbolique de « la Mort » (figures 9-10-12), Chevalier et Gheerbrant (1982, p.651) propose la symbolique du « deuil, de la transformation des êtres et des choses, du changement et de la fatalité inéluctable ». Il est entendu que les participantes se sentent dépourvues devant la fatalité de la mort et que l'idée qu'elles s'en font, suscite en elles, une grande insécurité. Mais également, ces jeunes filles se trouvent aux portes de l'adolescence et appréhendent plusieurs changements qui se pointent à l'horizon. Ces nouvelles perspectives de vie, ces transformations physiques, cognitives et sociales qu'elles subissent malgré elles, peuvent engendrer une forte dose d'insécurité et de peur. De plus, elles doivent mourir à leur enfance pour entrer graduellement dans l'univers des adultes en traversant l'adolescence. Un deuil à faire par rapport à cette partie d'elles-mêmes qu'elles quittent doucement s'installe subtilement. S'accrocher aux couleurs « bébés » peut rappeler ce deuil de l'enfance à faire qui se préparent pour elles. De plus, divers symboles phalliques (couteau, cigarettes, faux, bâtons) représentent peut-être leur crainte d'une vie sexuelle qui s'annonce pour elles. Le sang que certaines d'entre elles redoutent fait peut-être référence à la féminité ? Aux femmes qu'elles sont en train de devenir, qui débutent un cycle menstruel et qui se préparent à enfanter ? Ce « personnage de la mort » représente peut-être l'âge adulte qui vient pour prendre leur enfance qu'elles craignent de quitter ?

Ces multiples aspects inconscients auraient pu être soulevés lors de l'atelier afin d'amener les jeunes à s'ouvrir sur leurs inquiétudes actuelles. Peut-être que plusieurs ateliers ayant pour thème de base, « la peur », seraient utiles et profitables pour les jeunes, car d'autres difficultés sous-jacentes pourraient être éclaircies et partagées en groupe.

1.4 La préadolescence

En ce qui concerne l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle, la préadolescence paraît être le moment opportun pour une intervention préventive et éducative par l'art-thérapie. À cette période de leur vie, les jeunes ont suffisamment de maturité psychologique pour exposer et comprendre leurs expériences personnelles. L'expérimentation auprès des préadolescentes de douze ans, a permis de confirmer cette réalité ; ces participantes ont amplement témoigné de leur vécu. La compréhension découlant de leurs témoignages a été rendue possible grâce aux diverses activités proposées tout autant que par l'intervention de l'art-thérapeute et des autres participantes servant de miroir projectif favorable à la reconnaissance de soi. Comme Prud'Homme (1993) le mentionne, le besoin d'identification favorise un partage intense avec d'autres jeunes ce qui leur permet de se connaître par leur intermédiaire. La préadolescence amorce le début de multiples transformations et comme les jeunes sont affectés dans leur image de soi, ils ont besoin d'avoir un reflet d'eux-mêmes à travers le regard et les expériences des pairs. Connaître le langage émotionnel pour traduire ce qu'ils vivent par rapport à ces bouleversements intérieurs et extérieurs, leur donne la possibilité de s'ouvrir sur le sujet et ainsi, devenant plus conscients de ce qu'ils sont, les préadolescents dominent plus lucidement leurs réactions et leurs comportements. Schilling (1996) mentionne que l'habileté à mettre des mots sur des sentiments, en comprendre le sens à travers un ensemble de réponses et choisir la réponse appropriée en adoptant un comportement responsable en réaction au sentiment, sont l'indice d'un haut niveau de conscience et de développement de l'intelligence émotionnelle.

1.4.1 Le groupe

En ce sens, le groupe a favorisé une interaction efficace et a élargi la conscience des participantes. Le partage en cercle, tel que suggéré par Schilling (1996), a permis

l'acceptation authentique, l'écoute empathique et la compréhension des expériences personnelles à chacune. Cet espace sécuritaire respectueux a fourni une opportunité d'identification, tout autant qu'une réflexion personnelle permettant d'approfondir ses idées et de contacter son univers affectif pour mieux l'appivoiser. Le groupe restreint en nombre était plutôt homogène, contrairement à l'hétérogénéité suggérée au départ par Schilling (1996) qui encourage le partage et la découverte des perceptions différentes. À notre avis, l'homogénéité du groupe de préadolescentes a favorisé une plus grande disponibilité à la divulgation identitaire puisque la dynamique entre elles n'était pas axée sur une recherche de compromis pour trouver un terrain d'entente propice à la négociation. Évidemment, les habiletés de négociation font parties des qualités propres à l'intelligence émotionnelle et le développement de ces aptitudes reste essentiel. Cependant, comme le programme proposé est une étape préliminaire qui vise davantage l'identification et la reconnaissance du vécu intérieur, il nous apparaît préférable que le groupe soit homogène pour favoriser une rencontre plus profonde avec le thème exploité en évitant de s'éloigner de l'objectif premier. Se concentrer sur la capacité à identifier ses sentiments et ceux des autres afin de se comprendre et de se maîtriser est la caractéristique de base de l'intelligence émotionnelle (Chabot, 1998). La négociation et la gestion de conflits sont des habiletés sociales importantes qui se présentent au quatrième rang des caractéristiques mentionnées par Chabot (1998). Pour atteindre un haut niveau d'intelligence émotionnelle, ces qualités essentielles sont, il est certain, à développer. Cependant, elles pourraient faire parties d'un autre programme qui permettrait spécifiquement le renforcement de ces habiletés. À ce moment-là, un groupe plutôt hétérogène propice aux confrontations, aux argumentations et aux négociations serait avantageux pour travailler les objectifs recherchés.

2. Observations générales et nouvelles avenues de recherche

Ce programme dirigé a pour but le développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie auprès d'une population préadolescente. Lors de son élaboration, nous avons introduit une composante exploratoire importante qui favorise la sensibilisation des jeunes à plusieurs domaines d'intérêts reliés aux arts. Afin de multiplier les possibilités d'expression correspondantes aux différentes habiletés de chacun, le programme cherche à développer la créativité des préadolescents tout en générant de nouvelles avenues de croissance et d'apprentissages. La diversité des activités vise à susciter l'intérêt en évitant la monotonie pour mieux faciliter l'éveil des perceptions sensorielles, visuelles et auditives. Tout en se rejoignant entre elles, les activités artistiques (peinture, dessin, collage, mime, danse, écriture etc.) sont des médiateurs puissants qui favorisent la rencontre avec les symboles de l'inconscient. Les exercices choisis ciblent la conscience de soi et des autres à travers le vécu émotif de chacun.

En révisant la littérature, nous avons constaté que plusieurs chercheurs ont étudié des phénomènes voisins de celui qui nous préoccupe. Certains programmes d'éducation de l'intelligence émotionnelle ont même été élaborés et testés auprès d'une clientèle comme celle que nous tentons de rejoindre. Le domaine de l'art-thérapie n'y fait pas exception ; il se préoccupe du vécu émotif des individus. Certaines approches font usage de la couleur pour rejoindre la dimension émotionnelle de l'être humain. C'est donc, sur l'expertise de professionnels en art-thérapie qui font usage de la couleur dans leurs interventions thérapeutiques, que le présent programme est construit. Comme art-thérapeute intéressée au domaine de la couleur, l'usage de celle-ci s'est imposé à nous comme étant un élément essentiel du processus de développement de l'intelligence émotionnelle. Cet apport vise à sensibiliser les préadolescents à la couleur en leur faisant prendre conscience de l'influence qu'elle a sur eux et du rôle qu'elle joue dans leur vie émotionnelle. L'accent est mis

sur ce précepte pour que les jeunes aient une référence visuelle, une image sensorielle de leur vécu émotif. La couleur les accompagne tout au long des ateliers. Selon son degré d'intensité du pâle au foncé, du clair au sombre, du chaud au froid, elle sert de baromètre indiquant l'état émotif des jeunes. En plus d'apprendre à se connaître par l'intermédiaire des couleurs, les préadolescents développent la capacité à s'auto-évaluer sur le plan émotionnel. À la fin du programme, les jeunes devraient être en mesure de sentir et de situer les émotions dans leurs corps en les associant à certaines couleurs. Ainsi, l'enfant enrichit son propre langage personnel par rapport aux couleurs et apprend à se connaître à travers elles. L'art-thérapeute encourage les jeunes à développer leur réceptivité face à la couleur en les incitant à s'y abandonner et à se laisser instruire par elle. Il les aide à conscientiser que chaque nuance peut éveiller en eux des émotions, des réflexions, des intuitions et des connaissances. L'échange qui s'établit avec la couleur sert de guide vers l'espace intérieur et le vécu émotif. Par un processus graduel, le jeune entre en contact avec lui-même et l'écoute de soi grandit. Les auteures Rhinehart et Engelhorn (1987) assurent que le travail d'assimilation des couleurs permet la clarification des idées et des émotions puisque par elles, et selon le rythme de chacun, l'individu organise son intérieur et forme son individualité. Pour nous, c'est ce que signifie le mandala des couleurs réalisé, comme symbole d'amour de soi, lors du septième atelier. D'ailleurs, la figure circulaire est un élément métaphorique qui apparaît tout au long du programme. Que ce soit par le partage en cercle ou par les figures circulaires présentées à plusieurs reprises, il est utilisé pour expliquer divers concepts ou activités. Le cercle rappelle le processus de croissance par cycles d'évolution constituant un éternel mouvement vers la recherche d'un équilibre. Pour représenter cette recherche d'équilibre entre le rationnel et l'émotif, le cercle semble être la figure la plus appropriée. Faisant davantage appel à l'émotivité, le cercle est considéré comme un symbole d'unité (Chevalier et Gheerbrant, 1982). Tout en ayant le pouvoir d'évaluer la situation émotionnelle des individus, les couleurs et les symboles servent d'outil de croissance par le message allégorique qu'ils contiennent. Nous considérons n'avoir effleuré que les bases de l'intelligence émotionnelle lors de la mise sur

pied du présent programme. La conscientisation de l'univers émotionnelle passe par la capacité à l'identifier et à le nommer. Cette étape préliminaire du développement de l'intelligence émotionnelle a concentré notre attention sur l'identification des émotions ; la capacité à les reconnaître, les décrire, les nommer et les exprimer. Cette approche permet aux jeunes d'entrer en contact avec eux-mêmes afin d'établir une relation entre ce qu'ils ressentent intérieurement et expriment extérieurement.

Les notions de cette forme d'intelligence constituent un vaste domaine qu'il nous a été permis de toucher qu'en surface au cours de cette étude. Le développement de ces dimensions de l'être humain offre une zone de recherche très étendue qu'il nous reste à approfondir pour aider davantage les jeunes à acquérir un potentiel émotionnel élevé. Comme mentionné par Chabot (1998), l'intelligence émotionnelle inclut de multiples habiletés et caractéristiques que nous n'avons pas abordées au cours de cette étape préliminaire de développement. Bien d'autres aspects du développement émotionnel méritent un plus grand investissement. La capacité à se motiver soi-même découle des autres habiletés essentielles de base de l'intelligence émotionnelle. L'estime de soi et la confiance en son intuition, la communication, l'empathie, la prise de décision, la nécessité de passer à l'action, la gestion adéquate des émotions permettent la maîtrise de l'énergie vitale utilisée alors, pour mieux atteindre ses objectifs personnels et professionnels. Ces facettes du développement sont autant d'aspects que nous souhaitons explorer de façon spécifique.

Préférant concentrer notre apport sur les éléments de base, cette étude n'a pas permis d'investiguer et d'approfondir tous ces principes en une seule intervention. Nous croyons qu'il est souhaitable d'aborder ces notions de façon graduelle afin de favoriser l'apprentissage à long terme par la mise en pratique concrète des principes étudiés. Il est imaginable que chacune des caractéristiques de l'intelligence émotionnelle mentionnées par Chabot (1998) puisse faire l'objet d'un programme complet composé d'une série d'activités

appropriées pour en favoriser le développement. Ce projet pourrait s'échelonner sur plusieurs années de parcours entre la préadolescence et la fin de l'adolescence afin de bien préparer les jeunes à affronter l'âge adulte et ses responsabilités.

Le programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie que nous avons élaboré s'échelonne sur une période de huit semaines à raison de deux heures par rencontre. Ces quelques semaines d'assimilation, bien qu'intenses, nous apparaissent de trop courtes durées pour assurer une intégration durable des notions propres à l'intelligence émotionnelle. Nous sommes d'avis qu'une intervention constante, étendue sur plusieurs mois, voir même des années, favoriserait davantage l'apprentissage à long terme. De plus, nous avons constaté, lors de l'expérimentation auprès des préadolescentes, que la complexité de certains thèmes, dont la peur, renferme des embranchements qui mériteraient d'être explorés à plus d'une reprise pour favoriser une recherche intérieure approfondie sur des sujets importants pour les jeunes. En ce sens, nous considérons notre approche plutôt générale des notions abordées.

Bien que ce programme puisse être profitable à tous les enfants, notre échantillon devrait probablement être strictement composé de préadolescents en difficulté pour voir apparaître des résultats indéniables démontrant ou non la pertinence de ce programme. Il serait peut-être préférable de s'assurer que la composition de l'échantillon comporte des sujets ayant un développement émotionnel moins élevé au départ afin d'observer d'évidentes améliorations découlant d'un programme comme le nôtre.

Allié à l'art-thérapie, ce programme-ci n'a permis qu'un survol préliminaire du vaste domaine de l'intelligence émotionnelle. Ces nouvelles voies d'accès, à un cheminement passionnant et favorable au développement de l'être humain, offrent des potentialités captivantes. Assurément qu'au fil du temps, nous en favoriserons l'ouverture au plus grand

nombre possible de gens. La recherche demeure un outil permettant d'explorer, d'expliquer, de prévoir, de décrire et de comprendre. Fouiller notre investigation, en élargir les paramètres pour tenter de saisir les effets à long terme d'un programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie sur les préadolescents, nous semble tout à fait pertinent. Nous croyons que des recherches ultérieures pourraient examiner les effets d'une approche par l'art-thérapie concernant d'autres caractéristiques de l'intelligence émotionnelle. Le développement des intérêts, des valeurs, du jugement, des attitudes sont des habiletés et des composantes du domaine affectif qui pourraient être observées plus attentivement lors d'autres projets.

CONCLUSION

Cette recherche visait l'élaboration d'un programme de prévention et d'éducation, axé sur le développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie, destiné aux jeunes de la préadolescence. Elle consistait à fournir les informations de base et les enseignements nécessaires propres au domaine affectif afin de conscientiser les jeunes et les aider à se connaître, se comprendre et se respecter les uns les autres sur ce plan. Cette éducation émotionnelle, fournissant des mots, des exemples explicatifs, des activités artistiques, un espace de rencontre et de partage, semble tout à fait justifiée à l'aube de l'adolescence. Bien qu'elles touchent les dimensions physiologiques et cognitives des jeunes, les grandes transformations qui s'annoncent concernent directement leur vécu intérieur émotionnel. Pour leur permettre de gérer ce passage de leur vie d'une façon appropriée, notre responsabilité sociale consiste à les outiller à ce niveau.

Pour parvenir à l'élaboration de ce projet, une vaste exploration de la littérature a été faite et a favorisé une meilleure connaissance des divers aspects concernés par cette étude. La recension des écrits a permis de constater une grande variété de définitions, de terminologies et de documentations traitant des concepts-clés de notre questionnement : l'art-thérapie, l'intelligence émotionnelle, les émotions, le préadolescent, le programme de développement et les diverses activités le composant. C'est par l'intermédiaire de différentes approches artistiques que nous avons fondé notre programmation. L'univers symbolique que procure le monde des arts ouvre un portail sur la dimension affective des jeunes rendant plus accessibles certains espaces intérieurs parfois difficiles à identifier parce qu'ils demeurent inconscients. De plus, en abordant ce sujet sous forme de jeux, d'images, d'histoires, de couleurs, de formes, les préadolescents se sentent en confiance pour discuter de ce qui les préoccupe et ils peuvent plus facilement ouvrir la conversation sur leurs questionnements.

L'art-thérapeute expérimentant cette dimension avec eux est en mesure de leur fournir les explications dont ils ont besoin afin de les guider tout au long de ce processus de développement.

Côtoyant des personnes souffrant de problèmes de santé mentale, nous estimons que la dimension affective de la nature humaine est trop souvent négligée. Bien des gens ne se comprennent pas intérieurement et fuient leurs propres dimensions émotives parce qu'ils ne savent pas comment la gérer. Constituant le centre de la personne, cette facette de l'être exige une attention particulière afin que l'individu établisse une relation intérieure avec lui-même pour se connaître, s'accepter et se respecter. Nous pensons que les intelligences rationnelle et émotionnelle sont toutes deux essentielles. Unifiées, elles fournissent des informations fondamentales sur la façon d'organiser sa vie, de la gérer et de la vivre. Être à l'écoute de son vécu émotionnel enrichit et élargit la vision de l'individu, colore son regard sur le monde et le porte à s'investir en profondeur.

Nous pouvons confirmer qu'il est possible d'élaborer un programme de développement de l'intelligence émotionnelle par l'art-thérapie pour une population préadolescente. Plusieurs ouvrages consultés sur le sujet incitent fortement le développement d'outils concrets pouvant servir de base à l'éducation émotionnelle. Cependant, nous reconnaissons que le programme élaboré lors de cette étude, n'est qu'un début de piste qui, certainement, nous conduira plus loin sur le chemin de la créativité afin de poursuivre notre recherche. Cette expérience éveille en nous un sens aigu pour la création de multiples activités, probables et imaginables, de même que, certaines suites et autres projets de développement réalisables par l'art-thérapie.

BIBLIOGRAPHIE

Anzieu, A., Aublé, J.-P., Cambier, A., Cognet, G., Doron, J., Frésard Doise, M.-D., Haag, G., Jumel, B., Le Men, J., Lévine, J., Maret-Cogeval, J., Perron, R., Perron-Borelli, M., Tisseron, S., Van den Bossch, J., Vuagnat, F., Wallon, P., Weismann, C. (1996). Le dessin de l'enfant. De l'approche génétique à l'interprétation clinique. St-Étienne (France) : La Pensée Sauvage.

Asher, S.R., Brenner, E. M., DeFalco, K., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Freppon, P. A., Gebelt, J. L., Goleman, D., Greenberg, M.T., Hatch, T., Haviland-Jones, J., Kavanagh, M., Lantieri, L., Losoya, S., Mayer, J. D., Moore Harbour, P., Nellum-Williams, R., Novak Houston, M., Rose, A. J., Saarni, C., Salovey, P., Stapley, J. C., Steward, J., Travis, L. F., Vargo, J.-A., Wood, R. (1997). EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE. Educational Implications. New-York : BasicBooks. A Division of HarperCollins Publishers.

Bellisa, B. (1998). Intelligence émotionnelle et bonheur d'apprendre. Paris : Marabout.

Beaulieu, D. (2000). Techniques d'impact pour grandir. Illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants. Québec : Académie Impact.

Bessell, H. (1975). Le développement socio-affectif de l'enfant. Ottawa : Actualisation.

Bettelheim, B. (1976). Psychanalyse des contes de fées. Paris : Robert Laffont.

Birckmayer, J. et al. (1982). What are children like? Ithaca, NY 14850, Cornell University, Media Services Distribution Center, ERIC DOC. ED276522, 54 pages.

Bossé, M., Boileau, M., Moreau, I. (1999). Des tout-petits mal en point jouent, parlent et...se transforment. Récit intégral de deux thérapies supervisées d'enfants de quatre ans. Montréal : Méridien.

Chabot, D. (2000). Maîtrisez vos émotions par l'intelligence émotionnelle. Montréal : Québecor.

Chabot, D. (1998). Cultivez votre intelligence émotionnelle. Montréal : Québecor.

Chevalier, J., & Gheerbrandt, A. (1982). Dictionnaire des symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres. Paris : Robert Laffont/Jupiter.

Choinière, R. (1999). Les émotions et le corps. Québec :

Cloutier, R., Renaud, A. (1990). Psychologie de l'enfant. Montréal : Gaëtan Morin.

Cosnier, J. (1994). Psychologie des émotions et des sentiments. Paris : RETZ.

- Dantzer, R. (1988). Les émotions. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Mèredieu, F. (1990). Le dessin d'enfant. Paris : Blusson.
- Désaulniers, L.-G. (1994). Exploration de la vie émotive. Québec : Service d'Aide Personnelle.
- Duclos, G., Laporte, D., Ross, J. (1995). L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine.
- Filliozat, I. (1997). L'intelligence du cœur. Rudiments de grammaire émotionnelle. Paris : JC Lattès.
- Filliozat, I. (1999). Au cœur des émotions de l'enfant. Un livre-ressource pour aller vers davantage d'harmonie familiale. Paris : JC Lattès.
- Fincher, S.F. (1986). La voie du mandala. Comment créer et interpréter vos propres mandalas. St-Jean-de-Braye (France) : Dangles.
- Gagnon, J. (1999). Les effets psychologique et thérapeutique de la couleur en art-thérapie. Thèse de maîtrise présentée à l'Université Concordia, 40 pages.
- Garibal, G. (2001). Émotions : mode d'emploi. Amour, joie, peur, tristesse, colère... St-Jean-de-Braye (France) : Dangles.
- Goleman, D. (1997). L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle. Paris : Robert Laffont.
- Goleman, D. (1999). L'intelligence émotionnelle 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail. Paris : Robert Laffont.
- Greenspan, S., Salmon, J. (1996). Enfant difficile, enfant prometteur ! Comment l'aimer, le comprendre et réussir son éducation. Paris : JC Lattès.
- Gunderson, M.S., Moore, E.J., (1982). Personnal education. Middle school seminar series. Atlanta, Georgia State Dept. Of Education, Office of Planning and Development, ERIC DOC. ED237823, 296 pages.
- Irvine Unified School District, (1981). Goal : Guidance opportunities for affective learning. California, IUSD, ERIC DOC. Ed244426, 273 pages.
- Kellogg, J. (1984). Mandala : Path of beauty. Florida : ATMA.
- Klein, M., Riviere, J. (2001). L'amour et la haine. Paris : Payot.
- Lalonde, P., Grunberg, F. et coll. (1988). Psychiatrie clinique. Approche bio-psycho-sociale. Montréal : Gaëtan Morin.
- Laporte, D., Sévigny, L. (1993). Comment développer l'estime de soi de nos enfants. Journal de bord à l'intention des parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine.
- Lee, M. et al. (1980). Human relations. Discussion topics and activities. Iowa, Cedar Falls, Area Education Agency 7, ERIC DOC. Ed239983, 88 pages.

- Lerner, H. G. (1994). Le pouvoir créateur de la colère. Montréal : Le Jour.
- Liebmann, M. (1986). Art therapy for groups. A handbook of themes, games and exercices. Worcester (England) : Billings & Sons Limited.
- Measroch, C. (2000). Sorcières et moutons. Une exploration de l'inconscient enfantin. Montréal : Stanké.
- Miller, A. (1983). Le drame de l'enfant doué. À la recherche du vrai Soi. Paris : Presses Universitaires de France.
- Miller, A. (1990). La souffrance muette de l'enfant. L'expression du refoulement dans l'art et la politique. Paris : Aubier.
- Morel, C. (1999). ABC de la psychologie de l'enfant. Paris : Jacques Grancher.
- M.E.Q. (1986). Guide d'activités. Primaire. Formation personnelle et sociale. Éducation à la sexualité. Service général des communications du Ministère de l'éducation.
- Papineau, L. (1992). Guide d'activités. Émotions positives. Groupe d'entraide pour personnes en difficultés émotionnelles. Version expérimentale. Commission scolaire Ste-Croix : Éducation des adultes.
- Pearl, L.F. (1987). Toward affective development : A program to stimulate psychological and affective development. Techniques, 3 (2), 77-80.
- Portelance, C. (1996). La liberté dans la relation affective. Montréal : Du CRAM.
- Plutchik, R. (1991). The Emotions. Maryland(Lanham) : University Press of America.
- Poland, J., Craig, J. (1997). Votre enfant est-il trop sensible ? Comment le comprendre, l'aider, l'aimer. Montréal : De L'Homme.
- Prud'homme, L. (1993). Les effets d'un atelier d'art dramatique sur le concept de soi des préadolescents. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Razanamahay, J., Tal Schaller, C. (2000). Manuel des émotions. Se libérer de la violence et de la répression. Genève : Vivez Soleil.
- Rhinehart, J.M. & Engelhorn, P. (1987). The Sun Wheel : Bridge to the uncuncious. Art Therapy, 4 (3), 105-111.
- Rhinehart, L.M. & Engelhorn, P. (1984). The Full Rainbow-Symbol of individuation. The Arts of Psychotherapy, 11, 37-43.
- Rivest, C. (1999). L'empreinte de l'abandon. Origines et manifestations. Montréal : Du CRAM Inc.
- Simmons, S. , Simmons, J.C. (1999). Mesurez votre intelligence émotionnnelle. Québec : Le jour.

Shapiro, D. (1998). L'intelligence du corps. Comprendre les émotions qui affectent notre santé. St-Jean-de-Braye (France) : Dangles.

Schilling, D. (1996). Activities for teaching emotional intelligence. The best from innerchoice publishing. Level II : middle school. California : Innerchoice Publishing.

Steiner, C., Perry, P. (1998). L'ABC des émotions. Développer son intelligence émotionnelle. Paris : InterÉditions.

Weisinger, H. (1998). L'intelligence émotionnelle au travail. Gérer ses émotions et améliorer ses relations avec les autres. Montréal : Les Éditions Transcontinental.

Wilks, F. (2000). Les émotions : une intelligence à cultiver. L'a-b-c d'une culture des émotions. Barret-le-Bas (France) : Le Souffle d'Or.

Zarai, R. (1995). Ces émotions qui guérissent. Guérir le corps et l'esprit en exprimant nos émotions. Paris : J'ai lu.

ANNEXE 1**FORMULAIRE D'AUTORISATION**

Je _____ donne l'autorisation
à _____ d'utiliser des
diapositives/ photographies/ vidéos du travail d'art ou autre matériel
d'accompagnement concernant mon/ mes enfants _____
lors des ateliers d'art-thérapie et ce, à des fins éducationnelles.

Cependant, j'émetts les restrictions suivantes :

Il est entendu que la confidentialité sera respectée. Il est entendu que je peux retirer mon
consentement en tout temps sans problème, ni conséquence.

Signature du père ou de la mère

Date

Signature de l'étudiant(e) en art-thérapie

Date

ANNEXE 2


Test d'évaluation du quotient émotionnel

(Source : Filliozat, I. *L'intelligence du cœur. Rudiments de grammaire émotionnelle*, JC Lattès, 1997, p.111-125)

Cochez la ou les réponses qui vous semblent le plus près de ce que vous vivez. Sur la flèche proposée après chaque question, déplacez le curseur en fonction de votre réponse. Les flèches numérotées sont rassemblées en rosace à la fin du test permettant d'avoir une image visuelle de vos compétences en terme d'intelligence émotionnelle.


Vous êtes capable de rester conscient de votre respiration alors que vous poursuivez vos occupations :

- 6 toujours
- 7 presque toujours
- 8 parfois
- 9 rarement
- 10 jamais

1  jamais toujours


Vous savez reconnaître en vous :

- 1 peur
- 2 colère
- 3 tristesse
- 4 joie
- 5 amour
- 6 toutes vos émotions

2  aucune toutes

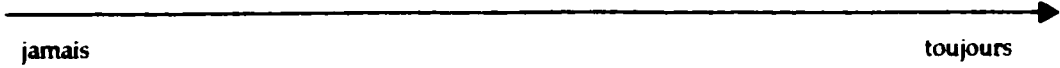
Vous savez identifier le déclencheur de votre émotion :

- 2 toujours
- 3 presque toujours
- 4 parfois
- 5 rarement
- 6 jamais

3  jamais toujours

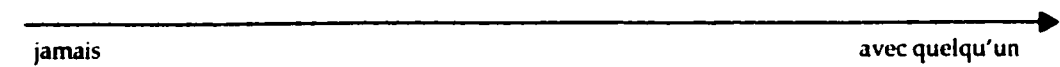
Vous savez identifier les causes réelles de vos émotions :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

4 


Quand vous êtes triste :

- a) je ne suis jamais triste
- b) je me mets en colère
- c) je m'enrhume
- d) je pleure tout(e) seul(e)
- e) je pleure dans les bras de quelqu'un qui peut m'écouter

5 

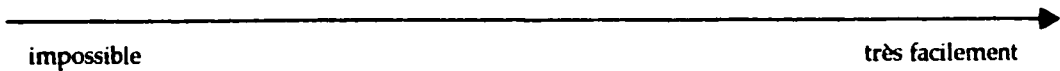
Quand quelque chose ne vous convient pas, vous le dites :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

6 


Vous parlez de vos peurs profondes :

- a) facilement à tout le monde
- b) facilement à une ou quelques personnes
- c) difficilement
- d) c'est impossible

7 

Vous savez montrer votre joie : crier, rire, prendre dans les bras...

- a) oui, facilement
- b) seulement avec certaines personnes
- c) je dis que je suis content mais je ne suis pas démonstratif
- d) je suis gêné, je baisse les yeux
- e) pas du tout, je parle d'autre chose pour faire diversion

8 
pas du tout oui, facilement

Pour mener à bien un travail, vous avez besoin qu'on vous stimule :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais, je m'autodiscipline

9 
toujours jamais


Il peut vous arriver de faire quelque chose qui va à l'encontre de votre amour de vous :

- a) très souvent
- b) souvent
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

10 
très souvent jamais

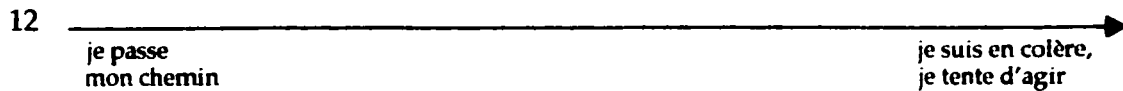
Quand vous êtes seul de votre avis, en désaccord avec un groupe de personnes :

- a) je ne suis jamais en désaccord
- b) je ne dis rien, je fais semblant d'être d'accord
- c) je ne dis rien pendant la réunion mais, dans les couloirs ou lors d'une pause, je vais exprimer mon désaccord à une personne que je connais mieux
- d) je deviens agressif, je peux les insulter
- e) je tente de les convaincre de mon point de vue
- f) j'écoute leurs idées et j'affirme les miennes

11 
je ne suis jamais en désaccord j'écoute et j'affirme mes idées

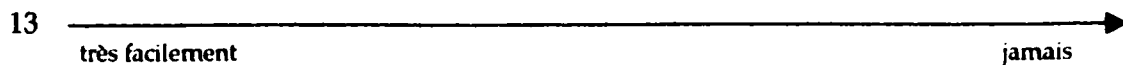
Quand vous êtes face à une injustice :

- a) je passe mon chemin, je ne veux pas voir ça
- b) j'oublie vite, je me dis que c'est la vie, c'est triste mais on n'y peut rien
- c) je me sens triste et impuissant
- d) je suis en colère, j'en parle autour de moi
- e) je suis en colère et je tente de faire quelque chose



Devant l'adversité, vous vous découragez :

- a) très facilement
- b) assez facilement
- c) ça dépend
- d) pas facilement
- e) jamais



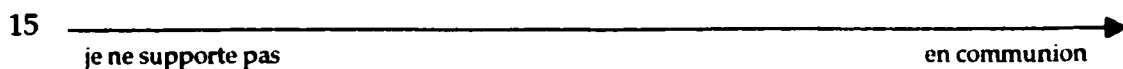
Lorsque vous devez parler en public :

- a) je suis paralysé de terreur et je recule
- b) je n'ai jamais le trac
- c) j'ai le trac et je prends sur moi
- d) je me dis que tout le monde a le trac et j'y vais
- e) j'accepte mon trac, j'en utilise l'énergie



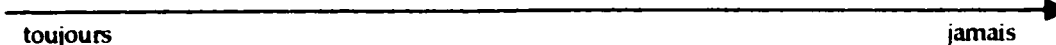
Quand un silence s'installe dans un groupe :

- a) je ne supporte pas du tout, je fais n'importe quoi pour briser le silence
- b) je fais semblant d'être occupé à quelque chose
- c) je suis mal à l'aise
- d) ça va, je laisse passer le temps
- e) je me sens bien, en communion avec les autres



Quand tout le monde est énervé, vous vous énervez aussi :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais, je sais résister à la contagion émotionnelle

16 

Vous parlez de vous :

- a) facilement et à toutes sortes de gens
- b) assez facilement mais seulement à certaines personnes
- c) je raconte ce qui m'arrive mais sans évoquer mon ressenti
- d) seulement quand je suis à mon avantage
- e) jamais

17 

Vous dites bonjour :

- a) machinalement, je suis indifférent
- b) si on me tend la main
- c) en cachant mes mains moites
- d) pour prendre le pouvoir, être le premier
- e) avec retenue
- f) avec chaleur, joie et empathie

18 

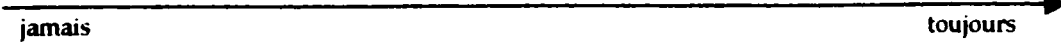
Vous savez dire quelques mots gentils au guichetier :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

19 


Vous savez dire « Je t'aime » :

- a) jamais
- b) rarement
- c) parfois
- d) presque toujours
- e) toujours

20 


Si vous vous sentez intimidé devant quelqu'un :

- a) je reste en retrait et silencieux
- b) je reste en retrait et le critique dans son dos
- c) je l'agresse
- d) je prends sur moi, je vais le voir en tentant de dissimuler mes tensions
- e) j'ai confiance en moi et j'entre en contact facilement

21 

Vous recevez un compliment :

- a) vous l'ignorez
- b) vous vous demandez ce que ça cache
- c) vous minimisez
- d) vous vous sentez redevable et faites un compliment en retour
- e) vous le recevez
- f) vous le recevez et remerciez

22 

Vous savez demander ce dont vous avez besoin :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

23 

Vous savez dire non à ce qui ne vous convient pas :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

24 _____
jamais toujours

Quand vous êtes en conflit :

- a) je fuis le problème
- b) je me soumets ou je cherche à dominer
- c) je vais chercher un médiateur
- d) je négocie

25 _____
je fuis je négocie

Vous avez conscience de l'effet de vos comportements sur les autres :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

26 _____
jamais toujours


Vous savez vous décentrer de votre propre point de vue et vous mettre à la place de l'autre :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

27 _____
jamais toujours

Quand on vous agresse :

- a) je me sens tout de suite coupable
- b) je peux être violent
- c) je suis en colère et je le dis
- d) je ne dis rien, je passe mon chemin
- e) j'essaie de comprendre ce qui a amené la personne à m'agresser ainsi, je réagis avec empathie

28 
 je me sens coupable je suis empathique


Je sais identifier ce que les autres ressentent :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

29 
 jamais toujours


Quand vous écoutez autrui, vous ne pouvez vous empêcher de lui donner des conseils :

- a) toujours
- b) presque toujours
- c) parfois
- d) rarement
- e) jamais

30 
 toujours jamais

Quand quelqu'un pleure :

- a) c'est intolérable, je sors de la pièce
- b) je cherche à le distraire
- c) je ne peux m'empêcher de pleurer aussi
- d) je cherche à le consoler
- e) je reste simplement à l'écoute de son émotion et l'accompagne

31 
 c'est intolérable je l'accompagne

Quand vous êtes amené à travailler en équipe :

- a) j'évite le travail d'équipe
- b) j'ai tendance à m'isoler
- c) je suis le groupe, je me conforme à la majorité
- d) j'ai peur mais je participe
- e) je prends des initiatives, je participe franchement et coopère

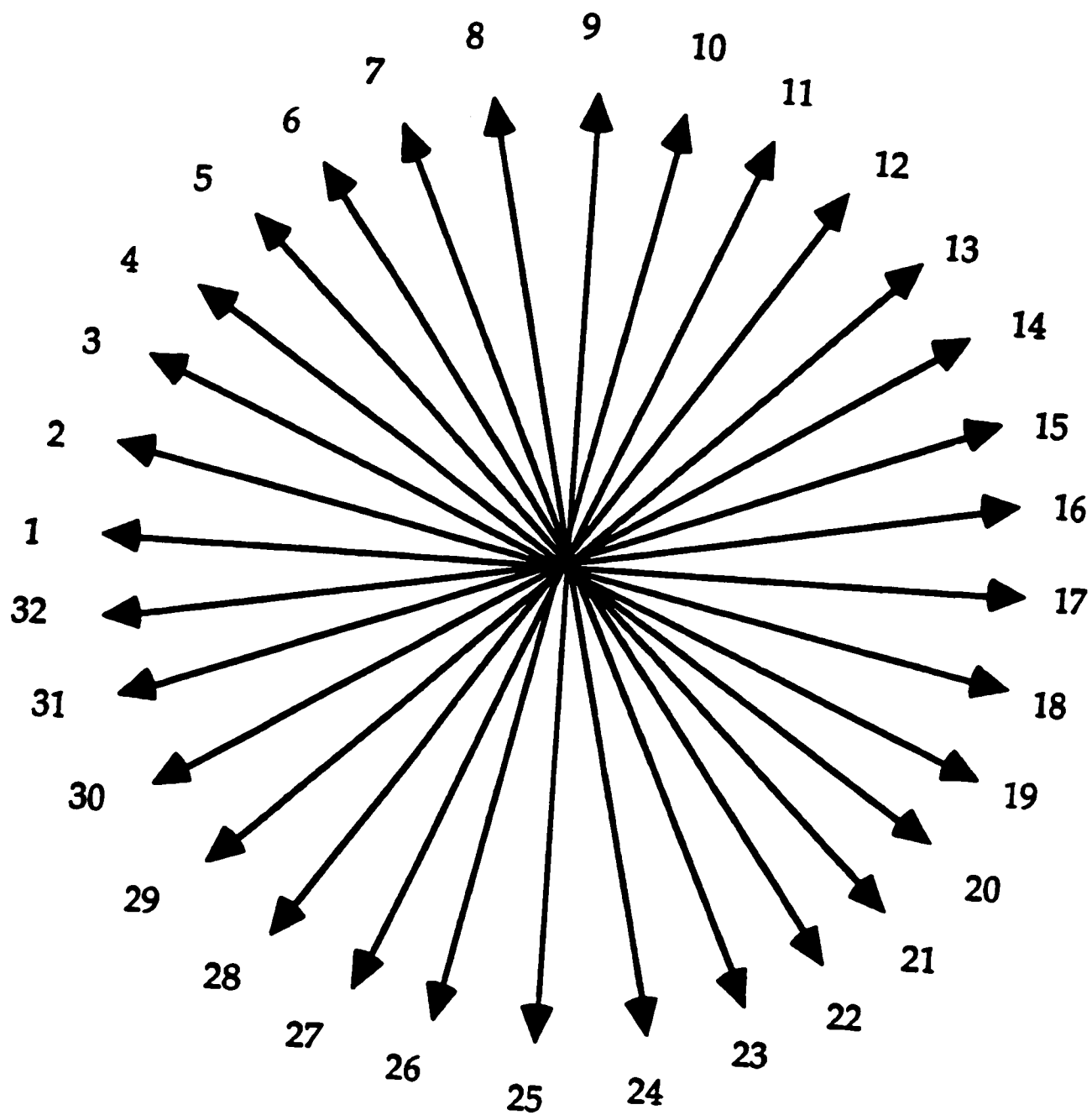
32 

Voici quelques repères:

Les flèches de 1 à 4 reflètent votre conscience de vous; de 5 à 8, elles mesurent vos facilités d'expression émotionnelle; de 9 à 13, elles parlent de votre niveau d'autonomie; de 14 à 17, elles témoignent de votre confiance en vous; de 18 à 25, elles démontrent votre attitude face à autrui; de 26 à 31, elles parlent de votre capacité à écouter et à accueillir l'autre; et 32, explicite votre aptitude à évoluer en groupe.

L'objectif de ce test est de vous amener à réfléchir sur vous-même.

Reportez vos curseurs sur cette rosace vierge, et reliez les :



ANNEXE 3

VISAGES DES ÉMOTIONS

(Source : Beaulieu, D. *Techniques d'impact pour grandir. Illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*, 2000, p. 28)



Heureux



Triste



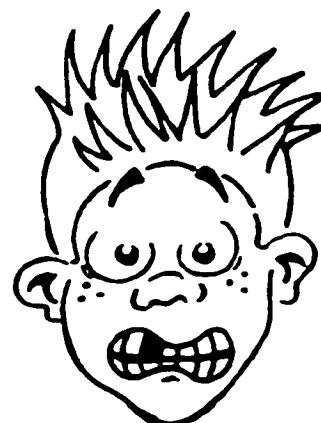
Gêné



Agressif



Coupable



Apeuré



Méchant



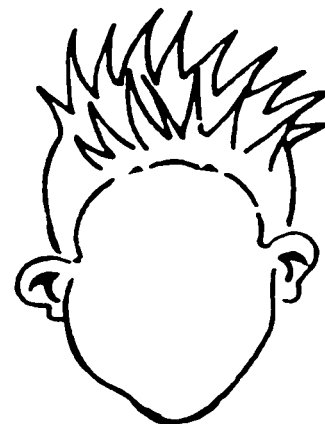
Fatigué



Soupçonneux

VISAGES DES ÉMOTIONS

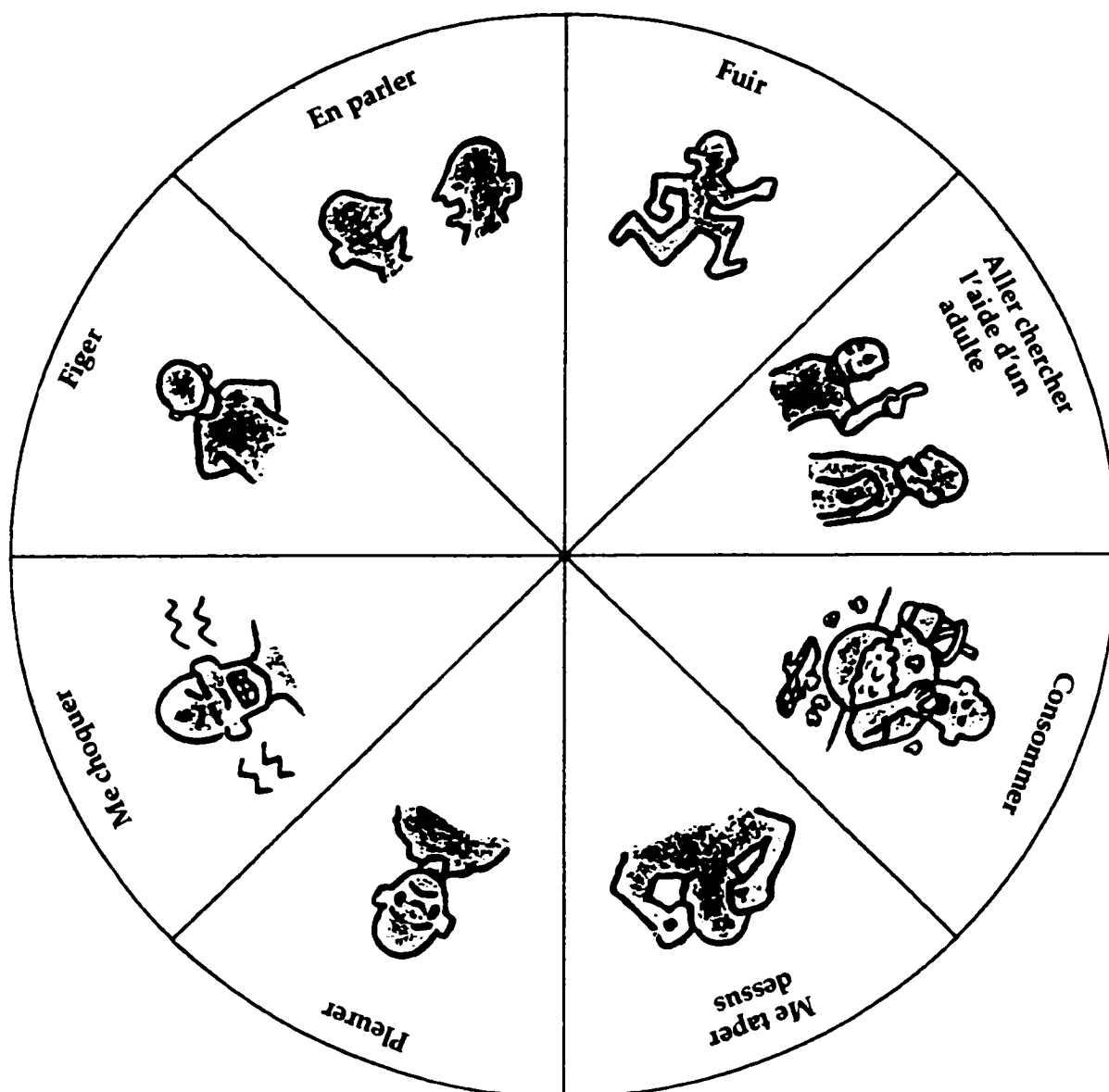
(Source : Beaulieu, D. *Techniques d'impact pour grandir. Illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*, 2000, p. 28)



ANNEXE 4

ROUE DE LA PEUR

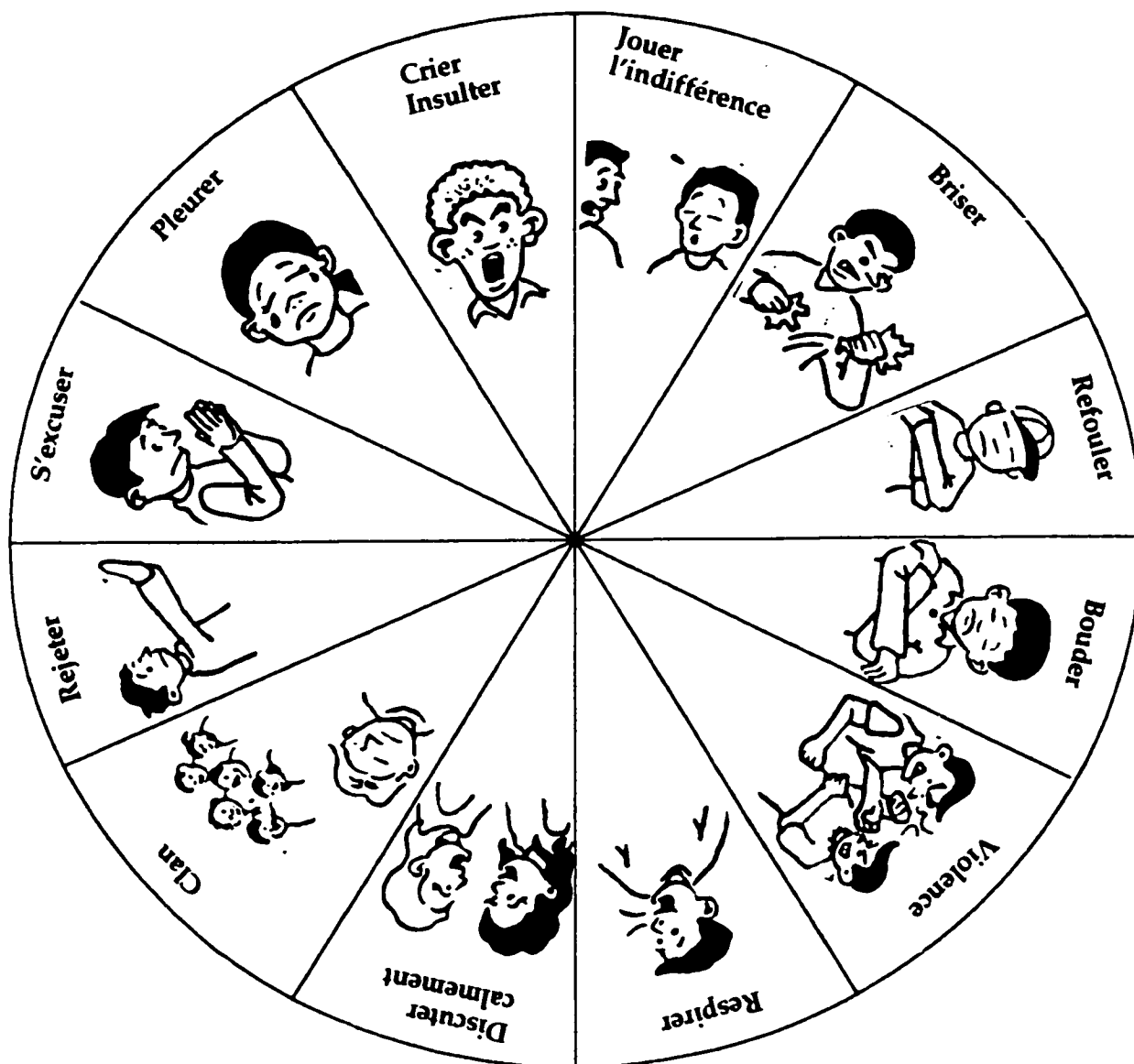
(Source : Beaulieu, D. *Techniques d'impact pour grandir. Illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*, 2000, p. 54)



ANNEXE 5

ROUE DE LA COLÈRE

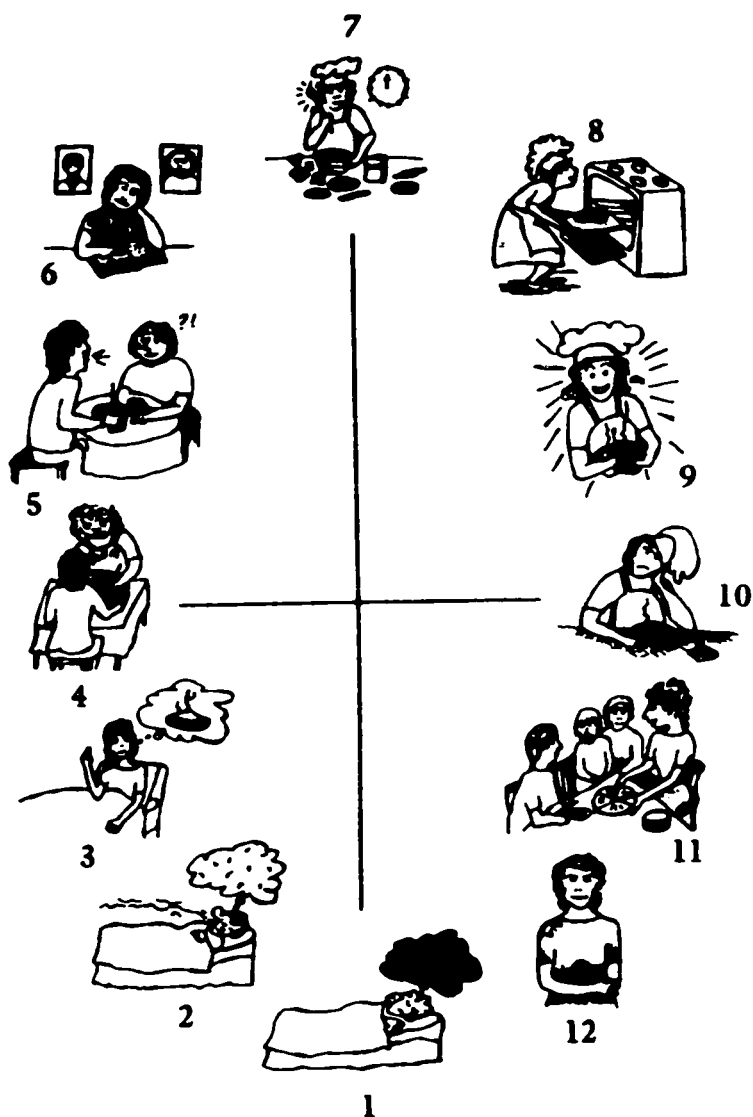
(Source : Beaulieu, D. *Techniques d'impact pour grandir. Illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*, 2000, p.78)



ANNEXE 6

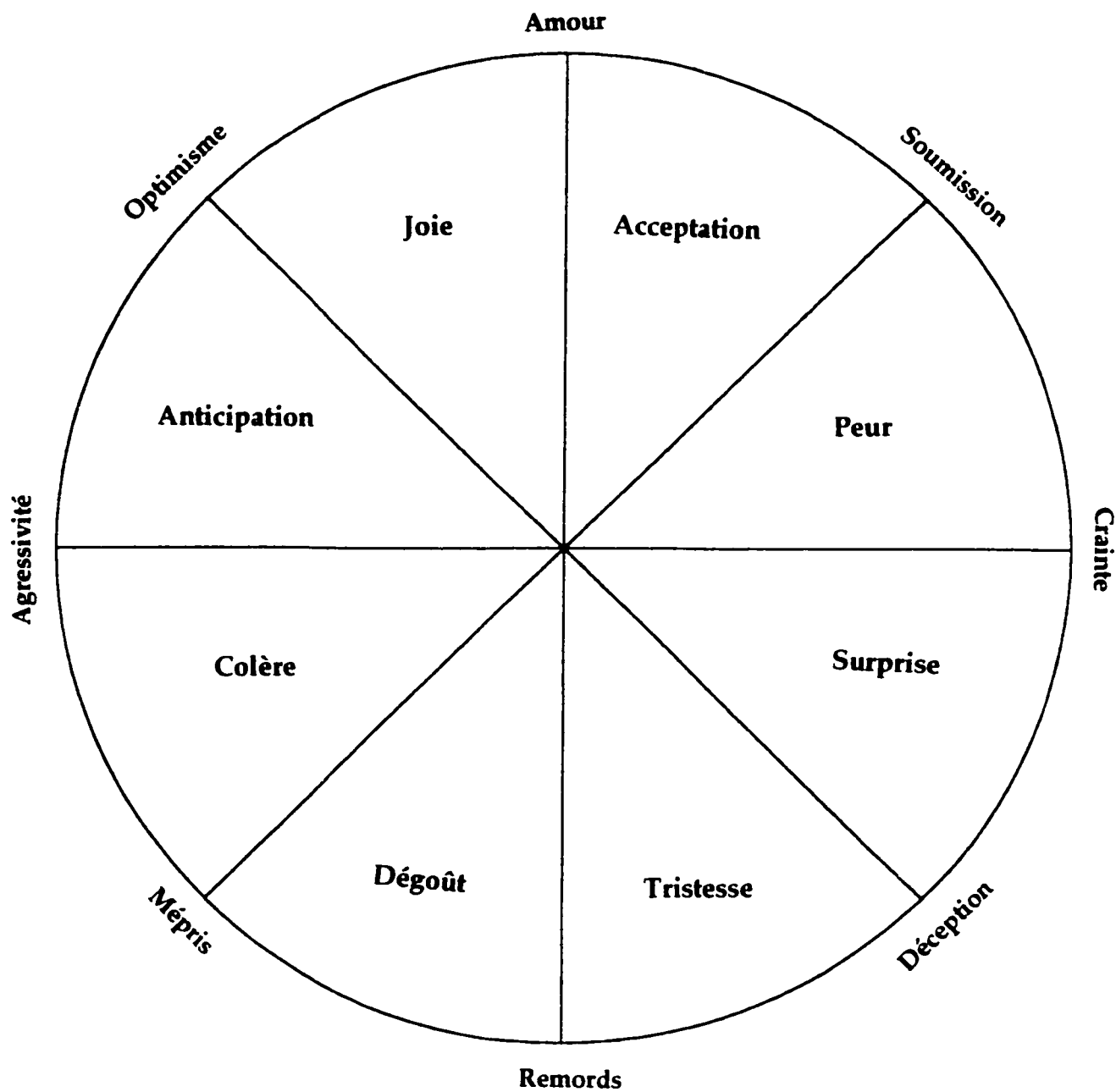
CYCLE D'ÉVOLUTION

(Source : Fincher, S. *La voie du mandala. Comment créer et interpréter vos propres mandalas*, Dangles, 1986, p. 203)



ANNEXE 7

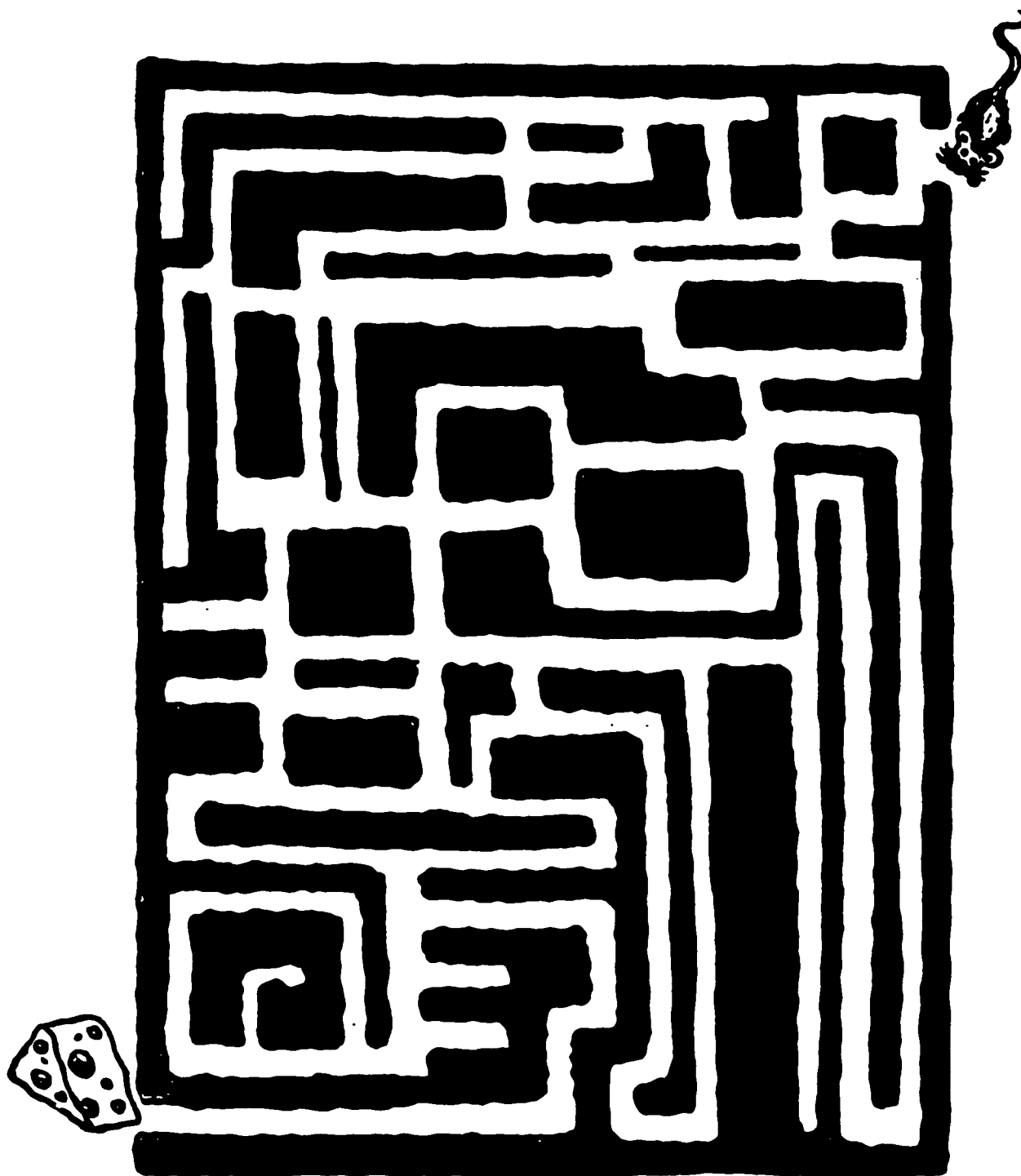
CERCLE DES ÉMOTIONS COMBINÉES
(Source : Chabot, D. *Cultivez votre intelligence émotionnelle*,
Québecor, 1998, p.27)



ANNEXE 8

LE LABYRINTHE

(Source : Beaulieu, D. *Techniques d'impact pour grandir. Illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*, 2000, p. 129)



ANNEXE 9

EXERCICE DE DÉTENTE À PARTIR DE LA MÉTHODE JACOBSON (Source : Papineau, L. *Guide d'activités. Émotions positives. Groupe d'entraide pour personnes en difficultés émotionnelles. Version expérimentale.* Commission scolaire Ste-Croix, 1992, p.76)

Le ton de la voix, l'expression de la voix, la lenteur et la détente de la personne qui parle sont des éléments essentiels pour la réussite de cet exercice.

...Étendez-vous dans la position que vous jugez la plus confortable.

Fermez les yeux. Laissez-vous aller...Ne pensez plus à rien...Détendez-vous...Chassez tous vos soucis, toutes les pensées qui vous détournent de votre corps...Pensez à vos pieds, détendez-les...Les orteils...Les chevilles...Les pieds sont entièrement détendus...Relâchez les muscles des mollets...Des jambes...Des genoux...Détendez les cuisses...La jambe gauche est relâchée...La jambe droite est relâchée...Il n'y a plus aucune tension dans vos jambes...Elles reposent doucement sur le sol...Le fessier est détendu...Détendez les muscles des fesses...Les jambes et les fesses sont très détendues...Détendez le tronc...Le ventre...Relâchez bien votre ventre...L'estomac...Les épaules se détendent...Détendez la nuque...Relâchez bien votre nuque...Le dos se détend complètement...Toute votre colonne vertébrale se détend...Relâchez les reins...Le bas de votre dos se détend entièrement...Sentez tout votre tronc bien collé et allongé sur le sol...Tout votre corps est détendu...Relâchez les bras...Les coudes...Les poignets...Les mains...Les doigts...Détendez-vous...Détendez votre tête...Votre visage...Concentrez-vous sur cet état de détente, de bien-être...

Laissez-vous aller...Relaxez...

ANNEXE 10

LISTE DES ÉMOTIONS ET DES SENTIMENTS

(Source: Razanamahay, J. et Tal Schaller, C. *Manuel des émotions. Se libérer de la violence et de la répression*, Vivez Soleil, 2000, p. 229-230.)

NÉGATIFS

Humilié
Frustré
Agressif
Peureux, craintif
Découragé
Déprimé, démoralisé
Timide, gêné
Effrayé, terrorisé
Honteux
Coupable
Impuissant
Solitaire
Jaloux, envieux
Irrité, énervé
Préoccupé
Haineux
Triste
Confus
Sur la défensive
Avare
Gourmand
Stupide
Ignorant
Anxieux
Manipulateur
Enragé
Tendu

POSITIFS

Confiant
Serein
Content
En paix
Courageux
Ouvert, compréhensif
Sûr de soi
Calme, paisible,
Sait s'apprécier
S'accepte telqu'il est
Enthousiaste
Joyeux
Admiratif
En sécurité
Détendu, relaxé
Concerné
Empathique
Déterminé
Patient
Motivé
Curieux
Honnête
Aimant
Attentif
Intéressé
Amoureux
Prudent

Vaniteux	Satisfait
Amer	Passionné
Désappointé	Libre
Triste	Positif
Lourd	Sincère
Possessif	Compatissant
Malheureux	Intelligent
Agité	Chanceux
Démotivé	Responsable
Désolé	Engagé
Torturé	Chaleureux
Arrogant	Accueillant
Ennuyé	Accessible
Frigorifié	Réfléchi
Déçu	Intuitif
Écoeuré	À l'écoute
Indécis	Intègre
Méfiant	Sage
Maussade	Solide
Choqué	Plaisant
Obstiné	Humoristique
Misérable	Transformé
Indifférent	Capable
Hystérique	Bon
Idiot	Lucide
Peiné	Affectueux
Paranoïaque	Heureux
Désapprobateur	Décidé
Exaspéré	Optimiste
Décontenancé	Sérieux
Perplexe	Énergique
Négatif	Fort
Insatisfait	Tendre
Impatient	Généreux
Insouciant	Présent